



Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Estratégias do treinador na procura de um treino competente.

Manipulação da Tarefa e da Instrução num Estudo de Caso com um Treinador de Judo.

Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Ciências do Desporto, realizadas no âmbito do Curso de 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens, nos termos de Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março.

Orientador: Professor Doutor José Afonso

Gil João de Campos Reis

Porto, junho de 2018

Ficha de catalogação:

Reis, G. C. (2018). *Estratégias do treinador na procura de um treino mais competente. Manipulação da tarefa e da instrução num estudo de caso com um treinador de judo*. Porto: G. Reis. Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: COACHING; MANIPULAÇÃO DE
CONSTRANGIMENTOS; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS; AUTO-ANÁLISE.

Avô, obrigado pelo engenho, amor, disciplina, modelo exemplar, diversão e saudade que deixaste aos teus netos e filhas. Aprendi contigo que a curiosidade, erudição e resiliência nos conduzem a sítios utópicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família tudo aquilo que me ofereceu de forma a possibilitar a minha formação (Mãe, Pai, Marta e Avó).

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor José Afonso a disponibilidade, camaradagem, bom humor, ajuda e transparência que, desde o primeiro contacto e durante todo o processo da criação e transformação pessoal passado durante a tese, me ofereceu.

Agradeço ao Treinador Pedro Pinheiro, aos pais dos participantes e à secção de Modalidades Amadoras do Boavista F.C. a confiança, disponibilidade e oportunidade oferecidas, permitindo-me realizar a recolha de dados com os seus alunos nas suas instalações.

Estou muito reconhecido ao Treinador Cunha, ao Albino Estelita e meu Pai, que me inseriram na modalidade de judo e me apresentaram os valores inerentes à modalidade, algo que me preparou e educou para a vida. Ao Treinador Emanuel Alves, que me sugeriu o estudo superior na área desportiva quando passava por uma fase menos boa e de incerteza académica/profissional na minha vida, merecendo também a minha gratidão.

Gratifico os meus colegas de treino e adversários de competição que, indiretamente, me ensinaram o significado das célebres frases “juntos somos mais fortes” e “lutamos para nos aperfeiçoar”.

Um apreço a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, na elaboração da tese e para o meu bem-estar, tendo-me ajudado nos bons e maus momentos, em especial para a minha Mãe e irmã. Sem a vossa ajuda, não teria tido condições para a escrita deste documento.

Agradeço à Universidade do Porto e seus Serviços a disponibilização gratuita de *softwares*, acesso às bases de dados científicas e material cedido, permitindo-me uma cómoda pesquisa *online* através do VPN e recolha de dados.

Ao Centro de Desporto da Universidade do Porto (CDUP), estou grato pelos momentos proporcionados e apoio oferecido, na promoção do Desporto Universitário e oportunidades de participação no Campeonato Nacional Universitário.

Um rijo abraço ao José Alves, Zé Novais e João Pedro pelo apoio que me têm dado desde que me conhecem.

Um agradecimento à Graça Dias pela tradução do Resumo e pelos momentos de grande alegria e apoio que me proporciona.

Ao Rui Veloso pela revisão final que realizou à tese e valiosas ajudas que me tem sempre prestado ao nível pessoal e profissional.

Zi, por último, mas não esquecida. Senti a necessidade de te encaixar de alguma forma no meu primeiro registo formal público e grande catalisador. És uma excelente influência.

ÍNDICE

ÍNDICE

RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
INTRODUÇÃO	1
1. Introdução	3
1.1. Motivação inicial	3
1.2. Breves considerações sobre o judo.....	5
1.3. A complexidade do <i>coaching</i> no desporto	6
1.4. A importância dos estudos de caso no <i>coaching</i> no desporto	9
1.5. Objetivos do estudo.....	11
1.5.1. Objetivos gerais	11
1.5.2. Objetivos específicos	11
REVISÃO DA LITERATURA	13
2. Revisão da literatura	15
2.1. O estado da arte	15
2.2. Manipulação da Tarefa	16
2.3. Manipulação da Instrução	19
METODOLOGIA	23
3. Metodologia	25
3.1. Contexto	25
3.2. Investigador Principal.....	26
3.3. Participantes.....	27
3.4. Recolha de dados	28
3.5. Instrumentos	30

3.6. Análise dos dados	31
3.7. Ética	34
RESULTADOS.....	35
4. Resultados.....	37
4.1. Manipulação da Tarefa	37
<i>4.1.1. Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação.....</i>	<i>37</i>
<i>4.1.2. Desconstrução de padrões motores já consolidados.....</i>	<i>38</i>
<i>4.1.3. Ensino de novas situações de aprendizagem.....</i>	<i>39</i>
<i>4.1.4. Cenários de intervenção minimalista</i>	<i>40</i>
<i>4.1.5. Procura da especificidade.....</i>	<i>41</i>
<i>4.1.6. Promoção do peer-teaching.....</i>	<i>43</i>
<i>4.1.7. Manipulações para manutenção do foco nas tarefas.....</i>	<i>44</i>
<i>4.1.8. “Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação</i>	<i>45</i>
4.2. Manipulação da Instrução	46
<i>4.2.1. Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação.....</i>	<i>46</i>
<i>4.2.2. Desconstrução de padrões motores já consolidados.....</i>	<i>47</i>
<i>4.2.3. Ensino de novas situações de aprendizagem.....</i>	<i>48</i>
<i>4.2.4. Cenários de intervenção minimalista</i>	<i>49</i>
<i>4.2.5. Procura da especificidade.....</i>	<i>50</i>
<i>4.2.6. Promoção do peer-teaching.....</i>	<i>51</i>
<i>4.2.7. Manipulações para manutenção do foco nas tarefas.....</i>	<i>52</i>
<i>4.2.8. “Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação</i>	<i>53</i>
DISCUSSÃO	55

5. Discussão	57
5.1. Manipulação da Tarefa	58
5.2. Manipulação da Instrução	63
5.3. Discussão Global	68
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6. Conclusão	73
6.1. Considerações Finais	74
6.2. Limitações	76
6.3. Sugestões para investigação futura.....	77
BIBLIOGRAFIA	79
7. Referências Bibliográficas	81

RESUMO

A investigação realizada foca-se nas estratégias que um treinador procura para que consiga oferecer um treino mais competente, através da análise da manipulação da tarefa (MT) e da instrução (MI), num estudo de caso no judo. Onze (11) crianças estiveram envolvidas na recolha de dados durante oito (8) sessões de treino, tendo sido redigidos diários reflexivos após cada sessão lecionada. Foram realizadas transcrições (*ad verbatim*) do discurso gravado por um microfone de lapela, colocado no treinador que orientou as sessões. Os textos foram analisados através de uma análise temática detalhada e categorizados de forma a oferecer resultados fidedignos e relevantes. Observaram-se algumas melhorias na forma como os atletas interagiam com as tarefas, na interação treinador-atleta (e vice-versa) e maior interação para esclarecimento de dúvidas não solicitadas durante e após as instruções. O treinador investigador melhorou de sessão para sessão na forma como propunha tarefas e oferecia instruções. Durante o processo, estas tornaram-se mais explícitas. As principais conclusões incluem: 1) As mudanças na MT e MI ajudaram na transição entre treinadores e na aceitação e modelação dos atletas para as alterações propostas nos treinos; 2) A MT permitiu personalizar e expandir as tarefas oferecidas. Desta forma, prescreveram-se, controlaram-se e adaptaram-se tarefas ao grupo, ou indivíduos; 3) A MI permitiu transmitir o propósito das tarefas de forma mais clara e objetiva e impor ou retirar limitações das tarefas que de outra forma não seriam possíveis. Consideramos os propósitos da MT e MI no treino e *coaching* as seguintes: i) MT: guiar os alunos, dentro de uma tarefa principal, de forma ajustada para os objetivos delineados para a sessão de treino; ii) MI: informar os sujeitos dos critérios de sucesso para a realização da tarefa e correção de defeitos; iii) a MT e MI são variáveis transversais e interdependentes no *coaching* e inseparáveis do processo.

Palavras-chave: COACHING; MANIPULAÇÃO DE CONSTRANGIMENTOS; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS; AUTO-ANÁLISE.

ABSTRACT

The research carried out focuses on the strategies that a coach seeks to be able to offer a more competent training through the analysis of task manipulation (TM) and instruction manipulation (IM), in a case study in the sport of judo. Eleven (11) children were involved in the data collection during eight (8) training sessions and reflective diaries were written after each session. Transcripts (ad verbatim) of speech recorded by a lapel microphone were placed on the coach who guided the sessions. The texts were analyzed through a detailed thematic analysis and categorized in order to provide reliable and relevant results. Some improvements in the way athletes interacted with their tasks, coach-athlete interaction (and vice versa) and increased interaction to clarify not questioned doubts during and after the instructions were observed. The way the coach investigator proposed the tasks and directed instructions improved from session to session. Throughout the process, these became more explicit. The main conclusions include: 1) the changes in TM and IM helped in the transition between coaches and in the acceptance and modelling of the athletes to the changes proposed in the trainings; 2) TM allowed to personalize and expand the tasks offered. In this way, the tasks were prescribed, controlled and adapted to the group, or individuals; 3) IM allowed us to convey the purpose of the tasks more clearly and objectively and to impose or remove limitations on the tasks that would otherwise not be possible. We consider the purposes of TM and IM in training and coaching as follows: i) TM: to guide the students, within a main task, in an adjusted way to the objectives outlined for the training session; ii) IM: inform the subjects of the criteria of success for the accomplishment of the task and correction of faults; iii) TM and IM are transversal and interdependent variables in coaching and inseparable from the process.

Keywords: COACHING; CONSTRAINTS MANIPULATION; PEDAGOGICAL STRATEGIES; AUTO-ANALYSIS

LISTA DE ABREVIATURAS

CJP - Clube de Judo do Porto

DR - Diário Reflexivo

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FPJ - Federação Portuguesa de Judo

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MAE - Método de Amplificação do Erro

MED - Modelo de Educação Desportiva

MI - Manipulação da Instrução

MID - Modelo de Instrução Direta

MIG - Manipulação da Instrução Grupal

MII - Manipulação da Instrução Individual

MT - Manipulação da Tarefa

TPTD - Título Profissional de Treinador do Desporto

ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

1. Introdução

No âmbito da realização da tese de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, realizámos um estudo sobre a atuação de um treinador de judo envolvendo atletas com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. A redação deste documento só foi possível graças à contribuição dum conjunto de pessoas extraordinárias que foram: os voluntários que se disponibilizaram em cada sessão de recolha de dados, os pais e o mestre que autorizaram os seus filhos e atletas a submeterem-se ao estudo. Agradeço também a quem emprestou o material e a quem ajudou durante todo o processo de recolha de dados. Esperamos que esta investigação científica, realizada com todo o cuidado e dedicação, contribua para o desenvolvimento do *Coaching* desportivo.

1.1. Motivação inicial

O título de Mestre deveria, em nossa opinião, traduzir-se por uma contribuição valiosa, plasmada num trabalho de investigação na confluência da pesquisa científica com os problemas emergentes da prática real de treino com crianças e jovens. Gostaríamos de poder contribuir para o conhecimento científico com dados, obtidos de forma empírica, que poderão ser aplicados na prática com sucesso (Jones, Morgan, & Harris, 2012; Silva & Mesquita, 2016), sobretudo no que se refere a esta modalidade, que nos é querida e à qual devemos muito: o judo. Acreditamos que tal investigação poderia não apenas melhorar a nossa prestação enquanto treinadores, mas, sobretudo, carrear alguns conhecimentos úteis para a comunidade de treinadores em geral, respondendo, igualmente, a algumas necessidades da comunidade científica, sugerindo futuros caminhos de investigação nas Ciências do Desporto (Cassidy, Jones, & Potrac, 2016; Côté & Gilbert, 2009; Jones et al., 2012; Silva & Mesquita, 2016).

Após um demorado processo de reflexão acerca de possíveis temas para este estudo, optamos por focalizar esta pesquisa nas decisões e comportamentos que o treinador implementa, na tentativa de conseguir orientar um treino que seja relevante e eficaz, nomeadamente analisando dois fatores

nucleares: manipulação da tarefa e da instrução. Depois de reuniões regulares e de um aturado processo reflexivo, decidimos enfrentar esta problemática de estudo, apesar das dificuldades e limitações que lhe seriam inerentes. Nenhum percurso com valor se afigura fácil. Senti alguma dificuldade no processo de tratamento de dados e na “transplantação” de treinador para investigador. Não obstante, considerámos esta pesquisa e o processo associado como elemento imprescindível para atingir a excelência, perseguindo uma contínua atualização ao nível científico, não só no campo profissional como, igualmente, nas vivências diárias. Encarou-se o processo como um desafio com elevada transferência para o meio profissional, aliado a uma abertura de horizontes. Sentimos grande satisfação no processo de recolha de dados e no tratamento dos mesmos e, só por essa experiência, valeu a pena todo o esforço concentrado na elaboração deste documento.

Desde logo, este desafio configurou-se como uma tarefa complexa, tendo em conta a variabilidade inter e intraindividual na resposta aos estímulos de treino, amplificada, no caso, pela coexistência de diversas faixas etárias num mesmo grupo de treino, em cada sessão. É necessário ter em conta que atletas mais experientes percecionam as tarefas distintamente e necessitam de instruções diferentes quando comparados com os menos experientes, de forma a atingir o mesmo objetivo proposto para a mesma tarefa (Seifert & Davids, 2012). Contrariamente ao que acontece noutros desportos (em que os vários grupos de treino são divididos em faixas etárias), no judo português verifica-se uma considerável diversidade nas idades dos atletas presentes nos treinos. Na turma de competição na qual treinava, por exemplo, estavam presentes atletas com idades compreendidas entre os 13 e os 65, numa mesma sessão de treino. Somente em idades iniciais de formação, onde se inserem benjamins (igual ou inferior a 10 anos), infantis (11 anos), iniciados (12 anos) e juvenis (13 aos 14 anos)¹, subsiste a preocupação de realizar uma divisão por faixas etárias e prontidão motora. A partir dos 13 anos, os atletas que pretendem seguir a via competitiva na modalidade, começam a treinar com esse objetivo e iniciam a sua

¹ Conforme o 3º artigo do Regulamento de Organização de Provas, de janeiro de 2014, pela Federação Portuguesa de Judo (FPJ).

participação em provas nacionais. Curiosamente, isto ocorre devido ao reduzido número de praticantes desta modalidade, sendo uma adaptação à realidade vigente. Noutros países, com maior número de praticantes, é executada uma ajustada divisão por faixas etárias, graduações e até objetivos (competição ou lazer).

1.2. Breves considerações sobre o judo

A primeira escola de judo nasceu na cidade de Tóquio em 1882, Japão, tendo-se mais tarde denominado Instituto de Judo Kodokan (Mifune, 2004). Foi fundada pelo Mestre Kano Jigoro Shihan (mais conhecido por Jigoro Kano), um ser humano fora de série, reconhecido pelo legado que deixou e pela sua pequena e delicada estrutura corporal. O seu fenótipo somático foi a razão pela qual decidiu praticar jujutsu, como forma de fortalecimento físico, tendo estudado e dominado os mais profundos ensinamentos dessa modalidade. A sua ávida curiosidade somada ao treino fê-lo estabelecer, mais tarde, a partir de variadas formas de combate, uma modalidade com raízes no jujutsu, o judo. Fez uma revisão da técnica física da primeira dessas artes marciais que era baseada no princípio: “derrotar força através da flexibilidade”. Como o princípio anterior estava ultrapassado e desadequado, surgiu um novo: “máxima eficiência no uso da força física e energia mental”, sustentáculo de um novo sistema técnico e teórico que Jigoro Kano sentiu ser uma combinação favorável para as necessidades da sociedade moderna (Caffary & Marwood, 1994; Ishikawa & Draeger, 1999; Mifune, 2004). O judo é expresso através da técnica, que é adquirida no treino, esse baseado na ciência. A busca da essência do indivíduo, expressa em movimento, com a harmonia do espírito e do corpo é judo (Mifune, 2004). Os três princípios fundamentais da modalidade - “via da suavidade”, “máxima eficácia” e “prosperidade mútua” - devem ser interiorizados e ensinados corretamente (Ishikawa & Draeger, 1999). Justifica-se desta forma a formalidade e a exigência, moral e física, requerida nos treinos da modalidade, pois o contacto físico e as técnicas executadas podem ferir os colegas de treino e os adversários, caso não seja implementada a responsabilização pelos atos, a entreaajuda e a segurança entre os praticantes. Situações simples,

aparentemente não ameaçadoras, podem ocasionar, através de pequeníssimas distrações ou irregularidades, problemas traumáticos nos atletas, dado ser um desporto de combate.

Hoje a modalidade distribui-se mundialmente, sem limite de nacionalidades ou raças (Inokuma & Sato, 1979), tendo aumentado a sua complexidade motora para quem a pratica, sendo indispensáveis para o sucesso fatores como uma grande exigência de capacidades e habilidades técnicas e táticas em conjunto com *skills* psicológicos, emocionais e fisiológicos (Crnogorac, 2010; Ishikawa & Draeger, 1999). Obviamente esta complexidade afeta a conceção do treino, tendo os treinadores de elaborar, lecionar e pôr em prática um protocolo de treino, com o objetivo de retirar o melhor rendimento de cada atleta no grupo, para obtenção do melhor resultado possível em competição (Crnogorac, 2010; L. Santos, Fernández-Río, Almansba, Sterkowicz, & Callan, 2015).

1.3. A complexidade do *coaching* no desporto

O *coaching* desportivo é uma matéria de investigação científica que tem vindo a sofrer uma acentuada evolução nos últimos anos (Cassidy et al., 2016; Gomes & Mesquita, 2016; Jones & Thomas, 2015). O seu principal objetivo é a melhoria integral da formação de treinadores, dessa forma contribuindo para a construção dum processo educativo que potencie a formação de treinadores capazes de encarar a preparação desportiva na sua complexidade, proporcionando uma visão mais abrangente e eclética (Gomes & Mesquita, 2016; Jones, 2006). Esta linha de investigação visa auxiliar o treinador, que durante anos foi obrigado a ser autodidata e, mais recentemente, a seguir a pedagogia e a didática tradicionais, incompatíveis com a prática atual. A investigação no *coaching* procura reunir informação, com a finalidade de oferecer melhores ferramentas técnicas interpessoais e propostas atualizadas do suporte teórico que se integrem na prática, garantindo utilidade ao que é ensinado (Jones et al., 2012; Mesquita, 2016).

A natureza do processo de *coaching* é complexa e ambígua nas interações estabelecidas entre treinadores e atletas. Os primeiros baseiam-se em experiências anteriores de forma a sustentar decisões, ao mesmo tempo que

partilham responsabilidade relativamente ao desenvolvimento dos atletas (Armour, Jones, & Potrac, 2004). Isto é influenciado por fatores socioculturais (J. Hardman, 2008) e envolve, inevitavelmente, o domínio de processos de natureza pedagógica e social como conteúdos do treino e capacidade para lidar com os atletas, de forma a nutrir o desenvolvimento e a desbloquear o potencial para emulação. Apesar da idiossincrasia de cada contexto e da gestão do indivíduo, os treinadores devem transmitir os valores do desporto, sendo o exemplo moral máximo (Gomes & Mesquita, 2016; A. Hardman, Jones, & Jones, 2010; S. Santos, Jones, & Mesquita, 2013; Tani, Bento, & Petersen, 2006). Têm um papel multifacetado e complexo, que obriga a uma “performance” no máximo das suas habilidades, sendo, não raras vezes ingrato. Não obstante, é profundamente gratificante, principalmente quando se observam progressos e prazer nos praticantes (Côté & Gilbert, 2009; Gomes & Mesquita, 2016).

Até recentemente, a execução era priorizada, em desfavor do raciocínio, menosprezando o desenvolvimento de competências metacognitivas, sendo raro o envolvimento do estudante-treinador em exercícios de autorreflexão. As características que devem sustentar a formação de treinadores e cursos superiores, autónomos e inovadores, deverão oferecer ao profissional conhecimento de ponta e mecanismos de reflexão profunda, para que se iniba a replicação de “receitas”, optando-se pela busca de “soluções situadas” e pela criação de soluções/esquemas inovadores (Jones et al., 2012; Mesquita, 2016). O processo educativo dos treinadores assentava em formações cujo ensino se baseava em modelos explícitos e formais, de teor largamente autocrático. Não era levada em conta a prioridade na proatividade ou na autonomia para a tomada de decisão do treinador com “mente de qualidade”, munido de um pensamento reflexivo e de uma capacidade de desenvolvimento autónomo profissional. Através de uma correta introspeção há um desejado refinamento do processo (Cassidy et al., 2016; Dewey, 1997; Gomes & Mesquita, 2016; Jones & Wallace, 2006; Mesquita, 2016; Silva & Mesquita, 2016; Stenhouse, 1975).

Ser treinador é mais do que possuir um leque de capacidades e técnicas, é uma forma de ser que resulta da coerência entre o que se diz, o que se faz, as crenças e a individualidade. Isto resulta de uma consistência e congruência

autênticas que influenciam, de forma genuína, a maneira como aplica os seus *skills* e técnicas (Qing, 2013). Os treinadores devem basear a sua prática num sólido entendimento teórico e em modelos empíricos testados (Gomes & Mesquita, 2016; Qing, 2013). O primordial objetivo de qualquer treinador desportivo consiste, efetivamente, em implementar mudanças nos comportamentos a fim de aperfeiçoar a performance, o que através de outros meios não seria possível e, igualmente, promover o desenvolvimento pessoal e social (Gomes & Mesquita, 2016; S. Santos et al., 2013; Short & Short, 2005).

Cada pedagogo é, porém, único na forma como orienta, promove aprendizagem, cativa os atletas e encontra as respostas para os problemas que surgem durante os treinos de várias naturezas. As tarefas e instruções oferecidas aos participantes irão ter interpretação individual e as interações resultantes, entre o sujeito e o treinador, proporcionam o desafio (Hodges & Franks, 2002; Mesquita, 2016). Num ambiente em constante mutação, o treinador deve ter capacidade de adaptar, gerir, arriscar e inovar (Mesquita, 2016; Silva & Mesquita, 2016). A eficácia do treinador e *expertise no coaching* define-se por: (1) os seus conhecimentos, (2) resultados dos atletas e (3) contexto do *coaching*. No entanto, a investigação em eficácia do *coaching* é rara (Côté & Gilbert, 2009).

Uma revisão da literatura (Qing, 2013) analisou os mais conhecidos modelos de treino existentes na área, tendo chegado a um modelo de sete elementos: (i) relação com o treinador; (ii) processo de aprendizagem; (iii) avaliação dos resultados; (iv) contexto e ambiente; (v) habilidades essenciais do treinador; (vi) qualidade e atitudes inerentes a um “bom treinador”; (vii) considerações éticas. Salientou-se, ainda, que existe uma variedade de estilos de treino, não havendo, no entanto um que seja ideal, ótimo ou aplicável a todos os contextos. Essa complexa relação multifatorial irá depender do atleta, de quem o treina e da relação existente entre eles, bem como do contexto situacional e do compromisso acordado previamente. O consenso sobre o *coaching* assenta na potencialidade e efetividade de suportar os outros que foram iniciados no processo, neste caso específico, treino físico acompanhado (Aranha, 2004; Qing, 2013).

1.4. A importância dos estudos de caso no *coaching* no desporto

A pesquisa científica tende a focar-se excessivamente em valores médios, generalizações, abstrações e, embora esse processo aporte dados profundamente valiosos, coarta uma análise mais complexa de certos fenómenos. A exploração de múltiplas perspetivas da complexidade e da singularidade (pessoa, projeto, programa ou sistema) num contexto de condições reais é uma outra faceta para a qual a ciência se vem tornando mais sensível, invertendo os preconceitos e tendências do passado, não sendo apenas uma escolha metodológica, mas sim uma seleção daquilo que irá ser estudado (Flyvbjerg, 2006; Hodge, Henry, & Smith, 2014; Thomas, 2011). Neste contexto, estudos de caso apresentam potencialidades interessantes, focando-se em duas dimensões: (1) o objeto de estudo, que é o caso em si e (2) o elemento, que é a estrutura analítica ou teórica pela qual o assunto é visto e explicado (Thomas, 2011).

A equipa de rãguebi dos “All Blacks” foi analisada de 2004 a 2011 através de um estudo de caso, de forma a entender as razões que proporcionaram o clima motivacional criado pela equipa técnica (Hodge et al., 2014). Esta seleção vinha apresentando um registo de elevado sucesso desportivo continuado e características únicas, diferenciando-a das demais equipas mundiais (vencedores do primeiro mundial em 1987, com 75% de vitórias e foi a equipa que passou mais tempo no 1º lugar do ranking mundial, durante 341 semanas). Os autores adotaram o método narrativo (que permitiu recolher múltiplas fontes de informação) de forma a perceberem como o processo evoluiu com o tempo. No final do processo de recolha, tratamento e discussão da informação, foram propostas recomendações práticas para treinadores. Todavia, os autores não recomendaram a adoção imediata dessas estratégias, pois só analisaram um caso de uma equipa peculiar (Hodge et al., 2014).

Cliff Mallet acompanhou a preparação da equipa australiana de estafetas masculina para os Jogos Olímpicos de 2004, tendo desenvolvido o seu trabalho com o intuito de encorajar psicólogos do desporto a trabalhar diretamente no processo de treino e a evidenciar as mais valias inerentes. Apesar de não poder ser estabelecida uma relação causa-efeito na aproximação pedagógica de

autonomia-apoio durante o processo de treino no ambiente stressante de ego-envolvimento sentido num evento como os Jogos Olímpicos, isso permite que os atletas consigam desfrutar mais da sua experiência e procurem alcançar a máxima performance na sua participação (Mallett, 2005).

Abordando outro estudo de caso que envolveu *team coaching* (mas que consistiu num programa avançado de *coaching* aplicado a equipas empresariais) em que os autores (investigadores-praticantes) tinham como objetivo modificar o atual significado desse conceito e tentar criar um modelo de alta performance a partir de dois estudos de caso. As conclusões obtidas foram consistentes quando comparadas com os resultados da revisão da literatura efetuada, ofereceram assim a oportunidade de criar e propor um novo modelo, de seis estágios, que colmatou omissões na literatura, tendo, assim, permitido melhorar a performance na atuação (Carr & Peters, 2013).

A relevância e importância dos estudos de caso está comprovada para a investigação de certas características únicas de determinados casos isolados (Hodge et al., 2014) que serviram para, em determinado contexto, melhorar a forma de lecionar num desporto, adaptando para a sua versão feminina e descobrir hiatos que poderiam estar a atrasar a evolução da modalidade e a obtenção de resultados (Mallett, 2005; Vanessa, 2011) ou novos procedimentos para obter dados personalizados para aumentar a performance em determinada área, independentemente de qual fosse (Carr & Peters, 2013). Um autor que nos ofereceu uma grande perspetiva sobre a importância e a utilidade dos estudos de caso, nas mais variadas áreas e contextos, foi Malcolm Gladwell com o seu livro “*Outliers: The Story of Success*”. Através da interrogação assumida, “O que torna estas pessoas diferentes?”, investigou aprofundadamente e, dessa forma, reuniu informação com a intenção de criar vários estudos de caso sobre indivíduos ou grupos que alcançaram sucesso em várias áreas. Desta forma, concebeu um padrão que demonstrava que o sucesso não é um acaso e que existem características transversais que o fundamentam (Gladwell, 2016b).

Demonstrada a potencialidade deste tipo de estudos e a existência de trabalhos de investigação neste campo e, não existindo estudos de caso sobre a manipulação da tarefa ou da instrução, achamos por bem explorar este

conceito que nos poderá revelar aquilo que diferencia o muito bom do exímio, o que ainda desconhecemos que possa aumentar a qualidade do *coaching* e os temas de relevância para explorar em futuras investigações. Existem ainda poucos estudos de caso focados no treinador e na sua atuação, o que nos remete para os objetivos desta dissertação.

1.5. Objetivos do estudo

1.5.1. Objetivos gerais

O presente trabalho foca-se nas estratégias que um treinador procura para conseguir oferecer um treino competente, neste caso, através da análise das variáveis manipulação da tarefa e instrução, num estudo de caso na modalidade de judo. Pretendemos verificar se a investigação contém pesquisa realizada neste tipo de conteúdos, se é relevante, confirmar a correlação entre os resultados obtidos no estudo e a literatura relevante e oferecer linhas práticas transversais que vão de encontro às necessidades dos treinadores na conceção dos seus treinos, com ênfase no treino com crianças e jovens.

1.5.2. Objetivos específicos

Tencionamos averiguar a função e o impacto que a manipulação da tarefa e instrução, percebidas como variáveis implícitas no treino (Cassidy et al., 2016), poderão proporcionar, dentro das fronteiras de atuação do *coaching*, no estudo realizado. Procuramos estudos que se enquadrassem nos critérios desta pesquisa na literatura científica e, depois da recolha dos dados, comparamo-los com os resultados do nosso estudo. Assim, pretendemos oferecer conclusões que se traduzam em linhas de apoio para a prática (Jones et al., 2012), dentro da influência percebida durante todo o processo. Iremos testemunhar o valor percecionado, a partir de uma base empírica e, por meio disso, vamos apurar se merece destaque na linha de cognição e tomada de decisão para a elaboração de treinos (Jones & Wallace, 2006), apresentando propostas para investigações futuras.

REVISÃO DA LITERATURA

2. Revisão da literatura

2.1. O estado da arte

O mote para este estudo surgiu a partir de uma revisão narrativa. As bases de dados consultadas foram a EBSCO + SportDISCUS, Web of Science e B-on. Verificamos que a pesquisa existente continha dados relevantes relacionados com a manipulação da instrução, tanto ao nível do foco da mesma - externo ou interno (Halperin, Chapman, Martin, & Abbiss, 2017; Perreault & French, 2016), a importância da qualidade da mesma (Polsgrove, Parry, & Brown, 2016) e na escolha do tipo de instrução no ensino técnico ou na melhoria da performance (Halperin et al., 2017; Milanese, Corte, Salvetti, Cavedon, & Agostini, 2016; Perreault & French, 2016). Encontrou-se, ainda, um exemplo de *peer-teaching* (Iserbyt, 2015). Foi abordada a manipulação da tarefa de forma secundária nas investigações relevantes selecionadas (Iserbyt, 2015; Layne & Hastie, 2015; Lhuisset & Margnes, 2015; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Uma outra análise a essa manipulação averiguou o impacto que uma tarefa poderia ter em grupos, levando em conta o seus níveis de interdependência (Cunningham & Waltemyer, 2007). A mesma variável manipulável aparece num artigo como meio de comparação para determinar qual seria o melhor meio para realizar uma correção técnica (Milanese et al., 2016).

Na atuação do treinador, a manipulação da tarefa é importante, na medida em que permite ajustar a prescrição, manipulando as variáveis disponíveis de um exercício, para o nível de capacidade ou habilidade de um indivíduo ou grupo, de forma a que seja uma prescrição ajustada às necessidades inter e intraindividuais (Seifert & Davids, 2012). A manipulação na instrução permite-nos guiá-los para o foco pretendido antes, durante ou após a tarefa proposta, dependendo do momento e do tipo de reação dos sujeitos à tarefa, ou esclarecer o recetor em alguma dúvida, individual ou grupal, ou corrigi-los, redireccionando-os para o caminho correto a seguir, evitando interpretações indesejadas da tarefa (Polsgrove et al., 2016).

2.2. Manipulação da Tarefa

Múltiplas dificuldades se deparam ao treinador no contexto prático - por exemplo, quando uma ou várias crianças não demonstram interesse numa determinada tarefa proposta, a executam com demasiada facilidade ou não a entendem e a executam de forma não pretendida. Face a constatações deste género, são necessários infundáveis ajustes, principalmente considerando que as crianças são parte ativa e central do ensino (Lyle, 2002; S. Santos et al., 2013). Nestes casos, uma solução poderá residir em ajustar as tarefas às capacidades e motivações dos alunos, com o objetivo de modificar os *standards* de performance requeridos e tornar aliciantes e divertidas as tarefas sugeridas ao praticante. O treinador deverá, além deste desiderato, garantir conteúdos motores relevantes, de forma a proporcionar aprendizagem (Côté, Young, North, & Duffy, 2007; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Apresentar tarefas num formato mais criativo é uma manipulação indicada quanto pretendemos atingir a mesma finalidade com um exercício, sem iteração como, por exemplo, a utilização de cartões de tarefas (Iserbyt, 2015) e vídeo-demonstração (Lhuisset & Margnes, 2015). A meta dos treinos consiste em proporcionar aprendizagem, e qualquer meio viável que o treinador considere efetivo (desde que se tenha em conta os meios para atingir um fim e as necessidades dos seus atletas) pode e deve ser utilizado (Côté et al., 2007) mesmo não sendo totalmente relacionado.

Uma técnica exímia não é apenas um pré-requisito essencial para a melhoria da performance - além de oferecer inúmeros benefícios, é o objetivo do treinador ensinar e promover a melhor técnica possível na realização de um gesto/movimento (Milanese et al., 2016). A correção de defeitos na motricidade em habilidades motoras, representa um dos maiores problemas no controlo e aprendizagem motores, na literatura, sendo um dos problemas fundamentais e nada fáceis de identificar sem um vasto conhecimento, experiência e observação atenta dos atletas (Diedrichsen, Hashambhoy, Rane, & Shadmehr, 2005; Diedrichsen, White, Newman, & Lally, 2010; Seidler, Kwak, Fling, & Bernard, 2013; Shadmehr, Smith, & Krakauer, 2010). Desenvolver métodos com a finalidade de melhorar habilidades motoras e corrigir padrões técnicos no desporto são fatores chave na ciência do movimento, principalmente no ensino

e formação de crianças e jovens. O seguinte estudo, na modalidade de golfe, foi pioneiro e serve de exemplo. Concentrou-se em determinar qual das duas estratégias - método de amplificação do erro ou instrução direta – como tarefa, seria mais eficaz na correção de erros durante um *swing* completo (tacada). Os resultados demonstram que o método de amplificação do erro, neste caso, específico e com jovens adultos e adultos, revelou ser a melhor estratégia a adotar na correção de erros técnicos, levando a um rápido aprimoramento da performance (Milanese et al., 2016).

Os festivais realizados no final de uma época escolar, no modelo de educação desportiva (MED), provocam entusiasmo nas atividades físicas realizadas, o que também se verifica fora do contexto escolar, ao ar livre, graças à autonomia proporcionada (Kinchin, Macphail, & Ni Chroinin, 2009; MacPhail, Gorely, Kirk, & Kinchin, 2008). Os jovens possuem a capacidade de trabalhar independentemente do professor e de gerir as variadas tarefas organizacionais associadas ao MED com sucesso (Layne & Hastie, 2015), mas será que as crianças possuem a mesma capacidade quando as tarefas são adaptadas pelos tutores? A literatura demonstrou que os jovens são capazes de beneficiar e retirar maior proveito de aulas que sejam mais centradas nas suas propostas e reivindicações (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Nesse sentido, quarenta (40) crianças de duas turmas do quarto ano escolar, nos Estados Unidos, tiveram treze (13) lições de trinta minutos cada, onde durante seis (6) aulas foram informadas do que teriam de fazer e de como iriam gerir, sozinhas, as fases seguintes. Os resultados indicaram que, à medida que as lições progrediam, ambas as tarefas, administrativas e instrucionais, ficaram cada vez mais implícitas, independentemente da explicitação da tarefa, observando-se uma alta cumplicidade entre os envolvidos. Concluiu-se assim que os estudantes de quarto ano são realmente capazes de trabalhar com sucesso, independentemente do professor, para atingir objetivos do MED (Layne & Hastie, 2015) e, dessa forma, os treinadores poderão propor conjuntos de tarefas ou deixar as crianças, ou os jovens, escolher e gerir as mesmas de forma autónoma para participarem ativamente nas atividades a realizar nos treinos, aumentando assim a gratificação e a motivação nestes.

O impacto gerado no conflito intragrupos é visto e percebido como um problema que afeta várias áreas (De Dreu & Weingart, 2003), no entanto, o resultado dessas disputas nem sempre é negativo (Jehn & Mannix, 2001). Na investigação que se segue, o conflito gerado pelo grupo em tarefa, tendo em conta a interdependência do grupo e a performance gerada por este, foi estudado de forma a averiguar se todo o conflito iria ser percebido como negativo pelos treinadores questionados, na realização de tarefas (Cunningham & Waltemyer, 2007). Cento e setenta e cinco (175) treinadores responderam, por ciclos, a um questionário, tendo sido integrados no estudo quarenta e cinco (45) que foram analisados estatisticamente e, desta forma, entendeu-se que o conflito em tarefa e a performance do grupo são influenciadas pelo nível de interdependência nele existente, numa relação inversa - se existir maior interdependência no grupo, em tarefas onde se verifica maior conflito, a performance melhora e, no caso de menor interdependência, a performance piora (Cunningham & Waltemyer, 2007). Apesar das limitações verificadas pelos autores no estudo, para utilização na prática, as sugestões oferecidas - 1) o conflito que advém da tarefa, poderá provavelmente, influenciar negativamente a performance do grupo, sendo importante identificar o conflito existente dentro dele e trabalhar e lidar efetivamente com ele de acordo com a dinâmica do mesmo; 2) a interdependência para o resultado está relacionada independentemente com a performance do grupo; 3) os treinadores devem fomentar a interdependência para o resultado, possivelmente através de apreciações de performances *group-level*, em grupos de trabalho (Cunningham & Waltemyer, 2007) - parecem ser uma mais valia para a obtenção de um consenso relativamente a este tema.

2.3. Manipulação da Instrução

Os professores mais experientes, por norma, conseguem oferecer instruções eficazes e precisas, estando mais predispostos para entrar em negociação, persuasão positiva e gerar decisões autónomas com mais facilidade e rigor nos alunos, quando comparados com profissionais menos experientes (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Assim, o planeamento pretendido das aulas é cumprido e aplicado sem chantagens ou sem ser recusado pelos discípulos. As instruções, inerentes às tarefas pretendidas, são desenvolvidas e aplicadas, incitando assim à aprendizagem (Enright & O'Sullivan, 2010; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Contrariamente, professores menos competentes poderão fornecer instruções que agilizam tarefas, desvalorizando a responsabilidade na execução das mesmas, permitindo assim o relaxar e o desleixo durante as aulas, pondo assim em risco a aprendizagem (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Perante tais averiguações, afigura-se fundamental ter em atenção a qualidade da instrução e a atitude com que vamos encarar os sujeitos que compõe o grupo de ensino (Polsgrove et al., 2016; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015).

Quando emitimos uma instrução, realizamos, em grande parte, esse ato de forma automática e quase instintiva. A título de exemplo, o foco para o qual a instrução dirige a atenção, - externo ou interno - constitui uma dimensão sobejamente importante do ensino (McNevin, Shea, & Wulf, 2003; Perreault & French, 2016). A instrução utilizando os focos externo e interno foi aplicada em atletas de boxe e kickboxing de forma a apurar qual revelaria melhores resultados na performance dos gestos técnicos. O foco externo demonstrou melhores resultados e, curiosamente, os atletas mais experientes apresentaram uma diferença positiva significativa na performance quando comparados com atletas menos experientes (Halperin et al., 2017). Noutro estudo, o mesmo tipo de foco revelou aumentar a performance e retenção durante a aprendizagem motora de um gesto técnico (Perreault & French, 2016). É importante referir que a qualidade da instrução oferecida é um fator determinante na performance independentemente do tipo de foco, pois de nada irá servir oferecer um *feedback* se ele não for ajustado à finalidade da tarefa. (Polsgrove et al., 2016).

O vídeo revelou ser uma forma de instrução útil, a explorar, evidenciando ser mais eficaz no ensino técnico da modalidade de judo, quando comparado à demonstração técnica, em aula, efetuada por treinadores sem instrução verbal (instruir e praticar) (Lhuisset & Margnes, 2015). Noutro estudo, recorreram a quatro métodos de instrução pela seguinte ordem: (1) vídeo modelo, (2) receber instruções verbais durante a execução da ação correta pretendida, (3) ver o vídeo modelo de novo e (4) receber sugestões verbais baseadas nas instruções (Perreault & French, 2016).

Na atividade física, o alinhamento entre o repertório de conhecimento dos atletas e as suas respostas motoras poderá não ser tão direta como se pensa (French & Thomas, 1987). Os conteúdos das recomendações oferecidas aos atletas podem ser descritivos ou prescritivos quanto à sua natureza e no seguinte estudo tentaram perceber qual o melhor método de correção de um erro: descrevê-lo o erro ou prescrever uma receita como solução (Milanese et al., 2016). A instrução fornecida no método de amplificação do erro revelou ser a melhor estratégia a adotar na correção de erros técnicos, relativamente à instrução direta, levando a um rápido aprimoramento da performance. O resultado deve-se ao facto desse método permitir ao atleta fazer comparações mentais úteis entre o seu movimento usual e a amplificação do erro salientada pelo treinador. A amplificação do erro auxilia na busca da solução ao aplicar investigação autónoma na descoberta de uma estratégia (Milanese et al., 2016; Newell, Kugler, Van Emmerik, & McDonald, 1989). O mesmo método apoia-se na génese de processos internos de *feedback* melhorados para que a capacidade individual produza os movimentos corretos por si próprios, encorajando autonomia, autoconfiança e exploração dos limites dos movimentos (Milanese et al., 2016). Assim o aprendiz é guiado para a exploração do espaço de movimentação para criar uma solução ou um resultado pretendido (Milanese et al., 2016; Newell, 1991).

Existe, na literatura, a hipótese de que a manipulação das interações entre pares e entre cartões de tarefas e pares, por meio de troca de funções e suas definições, poderia aprimorar a aprendizagem dos intervenientes (Azzarito & Ennis, 2003; Iserbyt, 2015). A estruturação de grupos e a instrução prévia do seu

papel antes da realização de uma tarefa (que utilizou cartões de tarefa) revelou aumentar a retenção das habilidades motoras nela realizadas, devido a: (i) maior tempo passado em tarefa e (ii) estruturação com instrução prévia (Iserbyt, 2015). Alguns investigadores têm insistido na importância das interações comportamentais e verbais durante a aprendizagem no deslindar da eficácia da aprendizagem com colegas. O *peer-teaching* é frequentemente utilizado entre pares, sendo um estilo de aprendizagem recíproca baseado em *feedback*, inicialmente fornecido pelo tutor e, no decorrer da tarefa, pelos pares ou membros do grupo, quer isso seja ou não planeado pelo treinador (Iserbyt, 2015). Neste tipo de situação, os aprendizes dependem uns dos outros não só no conteúdo ensinado (através de mediação - *scaffolding*), mas também no modo como aprendem neste processo (King, 1998). Enquanto que o que realiza a ação está em tarefa, o observador é impelido a aprender, ensinando (regulação própria) (King, 1998; Topping, 2005), tendo sido, assim, criada uma parceria cognitiva (Perkins, 1993). Crianças que estejam em processo de aprendizagem neste tipo de estrutura fornecem maior número de explicações solicitadas e não solicitadas quando comparadas com os seus pares em grupos não estruturados (Gillies, 2003). Durante aulas de educação física ou treinos de modalidades (Layne & Hastie, 2015; MacPhail et al., 2008; Metzler, 2011; Pereira, Araújo, Farias, Bessa, & Mesquita, 2016; Pereira et al., 2015; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015) assim como na observação da interação entre colegas (Iserbyt, 2015), o *peer-teaching* poderia estar incluído na metodologia ou poderia ocorrer espontaneamente. Julga-se que esse fenómeno contribuiu para a elevada retenção observada em tarefas realizadas em grupo (Iserbyt, 2015).

METODOLOGIA

3. Metodologia

3.1. Contexto

A realização do presente estudo de caso decorreu nas instalações das Modalidades Amadoras do Boavista F.C., que estão instaladas no estádio “Bessa séc. XXI”, numa das turmas de judo do Professor e Mestre Pedro Pinheiro, licenciado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) em Ciências do Desporto e quarto *dan* (grau) na modalidade. Iniciou a sua prática profissional como treinador da modalidade em janeiro de 1997. Em abril de 2001 passou a ser o treinador principal do Clube de Judo do Porto, até março de 2004. Desde 2012 está em funções no Boavista F.C. onde orienta treinos de judo de crianças desde os 3 anos até ao escalão veterano (superior a trinta anos). Orientou já vários campeões nacionais, alguns com participação em provas internacionais. O sucesso alcançado deveu-se a um sólido e persistente trabalho de formação na modalidade, iniciada no clube Infante Sagres, de setembro de 2005 até julho de 2012.

As idades de formação contidas na amostra contemplam quatro tipos de escalões, benjamins, infantis, iniciados e juvenis, que podem realizar três tipos de competições: associativas, zonais e nacionais (nestas idades não existe competição de âmbito internacional). Até ao ano em que completam a idade cronológica de doze anos, os judocas apenas podem competir em provas Associativas dentro do seu escalão (no Norte de Portugal denominam-se torneios de iniciação ou Samurais). Não há restrições geográficas para a sua participação federada.

A recolha de dados requeria um total de oito sessões de treino, sem interrupção, de forma a não prejudicar o planeamento existente, semanal. Naquela época havia quatro treinos semanais, diários, para estas faixas etárias. O Professor Pedro cedeu-me os treinos realizados ao sábado de manhã, das 11:30h às 12:45h pelo seu caráter mais maleável (por norma é menos estruturado, mais lúdico e, até, utilizado para treinos em conjunto com turmas de outros clubes de judo do Porto). Esse treinador permitiu que eu realizasse treinos que saíssem fora do seu planeamento semanal. Lecionei os treinos e fiz a recolha dos dados para esta tese. Este é o meu local de treino desde 2014, tendo

já tido oportunidade de administrar vários treinos a esta turma, logo, não houve qualquer problema de integração com os atletas, tendo apenas havido necessidade de adaptação ao tipo de instruções comunicadas e tarefas propostas, fazendo com que as ações e dúvidas deles tivessem sido as mais naturais possível, sem travões psicológicos.

3.2. Investigador Principal

A minha inserção no mundo desportivo aconteceu aos sete anos de idade, mas só aos quinze anos (setembro de 2005) iniciei a prática de judo, no Clube de Judo do Porto (CJP), onde fui praticante e atleta de competição até fevereiro de 2013. Após uma pausa de 10 meses, em que pratiquei jiu-jitsu brasileiro (modalidade complementar), voltei a praticar judo e a competir no Boavista F.C. a partir de janeiro de 2014 até ao presente.

As habilitações académicas que possuo são: licenciatura em Desporto e Educação Física, pelo Instituto Universitário da Maia (ISMAI), em 2015 e nesse mesmo ano fui admitido no mestrado em Desporto para Crianças e Jovens na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). No futuro procuro integrar o conhecimento adquirido na minha prática diária, baseada na ciência e na experiência pessoal e utilizar os conhecimentos apreendidos para dar formação e encontrar uma área de doutoramento num tema que pretendo relevante e inovador.

A profissão que hoje exerço escolheu-me, tendo a minha experiência amadora como treinador sido iniciada em 2009, a pedido de um treinador. Esse mesmo técnico, em 2012, iniciou-me no meu trajeto profissional no treino de crianças, no Clube Gaia Judo, situado na escola secundária Inês de Castro em Vila Nova de Gaia. No ano de 2015 fui convidado para o cargo de treinador de judo pela Associação Desportiva Judo Force, com a missão de dirigir, desenvolver e aumentar o número de atletas na modalidade de judo dos quatro aos doze anos. Nesse mesmo ano, iniciei a formação de treinadores de nível I, onde fui aprovado nas matérias lecionadas. Após o término do estágio e a entrega do relatório do mesmo, aguardo o diploma que me concederá o Título Profissional de Treinador do Desporto (TPTD).

Iniciei um pouco tarde a prática da modalidade de judo, o que ainda hoje me faz sentir algumas falhas de base no meu leque tático e rodagem competitiva. Nunca fui um talentoso competidor, devido a uma série de fatores, no entanto, no que respeita ao treino, sempre fui considerado dotado de boas capacidades e de facilidade na aprendizagem motora e técnica. Sempre fui um dedicado, esforçado e interessado atleta, sendo, agora, também treinador. Apesar de não ter conseguido alcançar o sucesso competitivo, decidi ser a melhor versão de mim mesmo, na modalidade, como treinador. Pela minha experiência, o sucesso não se mede pelas medalhas penduradas ao peito e, no judo, o sucesso é medido, como na vida, pelas quedas damos e pela capacidade que temos de nos levantarmos após cada uma delas. De forma a retribuir aquilo que a modalidade me ofereceu, com os conhecimentos que adquiri no meu percurso académico e, aproveitando as oportunidades que se me depararam, decidi tornar-me treinador a nível profissional, ajudando os outros através da modalidade, formando atletas para a vida e, se assim o desejarem, para a competição, seguindo sempre os ensinamentos do Pai e Fundador do judo, Mestre Jigoro Kano (Caffary & Marwood, 1994).

3.3. Participantes

Na sua totalidade, estiveram envolvidas onze (11) crianças no final do processo de recrutamento, sempre com a devida autorização e o conhecimento dos tutores legais. Infelizmente, duas (2) não chegaram a participar em nenhuma das sessões de treino. Participaram, portanto, no estudo nove (9) crianças, quatro (4) raparigas e cinco (5) rapazes, com idades cronológicas compreendidas entre os nove (9) e os treze (13) anos e experiência prática na modalidade. No início do estudo possuíam uma experiência que variava desde sete meses a oito anos. As graduações observadas começavam no 6º *kyu* até ao 2º *kyu*² (cinto branco a cinto azul), existindo na amostra um 6º *kyu*, três 5º *kyu*, três 4º *kyu*, um 3º *kyu* e um 2º *kyu*. Pelas graduações e tempo de prática

² No judo, a evolução do cinto branco para o negro é regressiva em graus, logo um cinto branco é um 6º *kyu* até ao 1º *kyu* que equivale a um cinto castanho, anterior a um negro que é 1º *dan*. A partir deste, é crescente.

esta era uma turma constituída por atletas que se conheciam, possuidores de um bom nível técnico, para a idade cronológica e experiência na modalidade, com presenças em competições (com a exceção de um elemento que iniciou a prática há poucos meses).

Nas várias sessões de treino, havia uma variação acentuada entre os participantes no que se refere à idade cronológica, maturação física e psicológica, tempo de prática, facilidade ou dificuldade apresentadas na aprendizagem, execução das tarefas propostas e compreensão das instruções providenciadas. Este conjunto de características da amostra no treino piloto, demonstrou que este grupo seria viável para o problema a estudar. Após o término da recolha de dados verificamos a informação obtida superou as nossas expectativas (através da observação dos momentos práticos em vídeo e tendo em conta os relatos processados). Existia previamente uma relação de confiança e amizade entre quem lecionou os treinos e os participantes, evitando assim reações menos espontâneas e uma fraca interação por parte de quem os frequentou, tornando a investigação mais rica.

3.4. Recolha de dados

O método de recolha foi testado por meio de um estudo piloto, realizado com o grupo a estudar para 1) averiguar a sua resposta perante o treinador, 2) verificar qual o melhor local para colocar a câmara de filmar e se o microfone estava a funcionar corretamente e 3) testar um documento de reflexão final (DR) de forma a aferir a sua qualidade, com vista à elaboração dos documentos posteriores, a redigir nas sucessivas recolhas. Não tendo sido detetada nenhuma não conformidade, foi implementada a recolha de dados, com o planeamento pré-determinado.

O planeamento dos treinos foi realizado semanalmente, antes de cada sessão de treino, tendo a primeira sido da completa responsabilidade do treinador, sem qualquer sugestão do orientador. Na primeira troca de ideias com este, foi-me indiretamente sugerido o uso de uma pedagogia positiva, que se baseasse na instrução, persuasão e críticas positivas (Holt & Neely, 2011; Light & Harvey, 2017). Tínhamos a intenção de obter os benefícios deste tipo de

pedagogia na formação dos participantes, já que desenvolve no praticante o gosto pela aprendizagem, o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de resolução de problemas, fomentando aprendizes inquisidores ativos, ao invés de, apenas, recetores de conhecimento passivos. (Adegbesan, Chidi, Jaiyeoba, Mohammed, & Ekpo, 2014; Holt & Neely, 2011; Light & Harvey, 2017). O Prof. José Afonso nunca me impôs um modelo de treino a seguir, tendo privilegiado a observação da minha atuação como treinador, de forma a respeitar as características deste estudo (estudo de caso). Os treinos destinaram-se a proporcionar um ótimo desenvolvimento, que permitisse aos atletas usufruir dos seus treinos na modalidade de judo. Os treinos, obedecendo a uma estrutura normal, centraram-se em jogos lúdicos e de oposição, com exceção de alguns exercícios analíticos, não específicos (desenvolvimento de habilidades e capacidades) e específicos (desenvolvimento técnico e tático) da modalidade (Wright et al., 2006). Os jogos têm um papel central no diálogo, reflexão e propósito social, facilitando a aprendizagem e o profundo entendimento da mensagem neles implícita (Light & Harvey, 2017).

Zelámos pelo aperfeiçoamento das tarefas por meio de instruções e apelámos à substituição de certos exercícios por outros, sem nunca dar uma solução direta, proporcionando-me (treinador) a mesma experiência de ensino que teria de proporcionar aos participantes do estudo (Veloso, Aranha, & Monteiro, 2016). A pedagogia positiva pretende mudar o ensino centrado no treinador a favor do ensino centrado no aluno, privilegiando o destaque holístico, a natureza social da aprendizagem e o papel de experienciar o corpo e os seus sentidos. Tentou-se encorajar o desenvolvimento de habilidades sociais por meio de diálogo propositado, promovendo a habilidade de negociar um acordo de entendimento do processo democrático envolvido (incentivando a tomada de decisão coletiva), de forma a fazer da aprendizagem algo agradável (Light & Harvey, 2017). Da mesma forma que utilizámos pedagogias abertas, não negámos ou criticámos situações onde se tenha de recorrer, por exemplo, ao Modelo de Instrução Direta (MID) (um clássico exemplo de uma aproximação centrada no professor) (Metzler, 2011), pois é sempre necessário e fundamental a utilização de vários modelos de ensino para conseguir resultados para cada

indivíduo ou grupo, não havendo um único modelo ou receita que deva ser usado por negação ou oposição a outros. A adaptação à metodologia que usámos deve ser feita conforme a necessidade do momento, do indivíduo ou do grupo de indivíduos, do tipo de tarefa e da instrução inerente. Apenas tivemos de ter o cuidado de não seguir um tipo de pedagogia predominantemente centrado no Professor, mas, antes, nos atletas, para desenvolver as suas imaginação e criatividade (Gomes & Mesquita, 2016; Light & Harvey, 2017; Mesquita, 2016). Devido à variabilidade inter e intraindividual do grupo, dos indivíduos nele contidos, da perceção que têm da realização das tarefas e da interpretação das instruções na obtenção de performance a longo prazo, existirá, talvez, vantagem em propor aos atletas problemas, para que os resolvam, sem fornecer uma solução (Seifert & Davids, 2012).

A recolha de dados foi feita no *dojo*, com um treinador a lecionar os treinos, a observar, a vivenciar, a sentir e a estudar, posteriormente, aquilo que foi filmado em cada treino, levando à resolução de problemas que iam surgindo durante a atividade. Contou-se com a ajuda de uma colega de licenciatura durante a primeira sessão. Por motivos pessoais não pôde continuar a participar, ocasionando que as sessões seguintes tivessem sido realizadas apenas por mim, o que obrigou a maior atenção da minha parte.

3.5. Instrumentos

Para garantir a validade e veracidade dos dados optámos por utilizar a captação de imagens através de gravação de vídeo corrente, sem edição, com uma câmara de filmar Sony *Handycam* modelo HDR-XR160E, apoiada num tripé e, para captação do registo de som de forma fidedigna, foi utilizado um microfone de lapela AKG modelo *Perception Wireless Presenter Set*. O registo áudio foi considerado o mais importante, pelo facto de ser daí que retirámos a maior parte da informação processada. No final, cada vídeo teve a duração média de uma hora e quinze minutos (1:15h) o mesmo tendo acontecido com a faixa sonora capturada pelo microfone, não ficando os dois desassociados no ficheiro de vídeo resultante, de forma a não criar dificuldades e erros no tratamento e análise. Os estudos de caso supracitados (Carr & Peters, 2013; Hodge et al.,

2014; Vanessa, 2011) foram elaborados a partir da gravação das entrevistas em formato áudio, enquanto que o estudo a ser apresentado foi feito a partir da recolha e análise de vídeo e som.

No final de cada sessão foi elaborado um documento de texto no formato de Diário Reflexivo (DR), após a visualização da filmagem de cada sessão. O conteúdo desses diários descrevia as fases do treino (o que tinha sido tratado e desenvolvido) e, por esse meio, verificou-se se a percepção do treinador coincidia com a que tinha antes da visualização da filmagem, possibilitando a comparação das estratégias de treino e respetiva eficácia (Madoery, Orosco, Ibañez, & Moyano, 2012; Miranda & Felice, 2012).

3.6. Análise dos dados

Atendendo à natureza dos problemas do estudo, optámos pela utilização de uma metodologia qualitativa, seguindo o paradigma interpretativo, onde o principal interesse reside em identificar as principais estratégias que um treinador desenvolve para conseguir liderar um treino e, então, tentar proporcionar aprendizagem a todos os participantes (Afonso, Azevedo, Estriga, & Mesquita, 2016; Carless & Douglas, 2012). Após cada sessão de recolha de dados, o autor e treinador escreveu documentos de texto, no formato de DR, num total de oito (8). Utilizou-se esta forma de escrita como instrumento de reflexão crítica guiado pelo orientador. O processo foi focado numa atividade interna, de reflexão, com a finalidade de promover a organização comportamental humana e a facilitação de novas relações com o ambiente (Cassidy et al., 2016; Dewey, 1997; Miranda & Felice, 2012). Pretendeu-se desenvolver uma introspeção sobre os treinos lecionados - a perspetiva do treinador - juntamente com a sua opinião sobre as dificuldades sentidas relativamente a certos exercícios realizados: “se resultaram”, “se faltou algo”, “se não houve sucesso, porquê?” (questões citadas nos DR elaborados). À medida que estes eram finalizados, eram partilhados com o orientador que os devolveu com *feedback* sempre positivo, incentivando o treinador, por etapas, de forma a colmatar algo que faltasse ou melhorar um ou mais procedimentos nos treinos seguintes.

Um estudo realizado na prática profissional de estudantes (Madoery et al., 2012), demonstrou as seguintes conclusões: os DR podem ser considerados ferramentas úteis de autoaprendizagem e um instrumento potenciador dos processos reflexivos dos estudantes, no processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo possibilitando um acompanhamento mais personalizado por parte dos docentes. No entanto, salientaram que, para que estes tipos de conclusões possam ser observados, quem orienta necessita de enfatizar as variáveis de interesse que deseje ver desenvolvidas. O mais cativante como estratégia de ensino (onde reside o maior valor desta ferramenta) está na partilha das vivências relatadas pelos autores dos diários, a partir do seu ponto de vista (Madoery et al., 2012). O sistema global utilizado desencadeou um ajuste da mentalidade do treinador na medida em que ajudou a oferecer treinos ajustados, mais criativos e interessantes. Este processo, mais tarde, foi importante pois imprimiu variedade na introspeção, na identificação e na criação das categorias na análise dos dados.

No final da análise de todos os documentos de texto e vídeo tivemos a seguinte quantidade de texto: oito (8) DR, num total de 31 páginas: (i) DR 1 – 3 páginas; (ii) DR 2 – 3 páginas; (iii) DR 3 – 4 páginas; (iv) DR 4 – 4 páginas; (v) DR 5 – 4 páginas; (vi) DR 6 – 4 páginas; (vii) DR 7 – 4 páginas; (viii) DR 8 – 5 páginas. Oito (8) vídeos, com 10h14min de tempo total acumulado, foram realizados: (i) Vídeo 1 – 1:15h; (ii) Vídeo 2 – 1:06h; (iii) Vídeo 3 – 1:15h; (iv) Vídeo 4 – 1:11h; (v) Vídeo 5 – 1:23h; (vi) Vídeo 6 – 1:18h; (vii) Vídeo 7 – 1:21h; (viii) Vídeo 8 – 1:25h.

Concluída a recolha de dados, demos início ao processo de análise e tratamento dos mesmos. Realizou-se a transcrição do som contido nos vídeos para texto, no formato *ad verbatim* (significa literalmente palavra por palavra), tendo apenas uma sido executada pela ajudante que supervisionou a recolha na primeira sessão. As restantes foram transcritas pelo autor da tese, resultando em cento e sessenta e oito (168) páginas de texto, contendo, exatamente, tudo aquilo que foi possível entender do que fora dito pelo treinador e pelos participantes durante o processo. Oito (8) Transcrições integrais ficaram

compiladas em 168 páginas, divididas da seguinte forma: (i) Transcrição 1 – 11 páginas; (ii) Transcrição 2 – 16 páginas; (iii) Transcrição 3 – 22 páginas; (iv) Transcrição 4 – 21 páginas; (v) Transcrição 5 – 22 páginas; (vi) Transcrição 6 – 23 páginas; (vii) Transcrição 7 – 26 páginas; (viii) Transcrição 8 – 27 páginas.

Finalizado o tratamento dos dados recolhidos, avançamos para uma análise temática detalhada - um método pouco demarcado e utilizado, raramente reconhecido, utilizado no método de análise qualitativa em psicologia (Boyatzis, 1998; Roulston, 2001) – que é um método que permite identificar/reconhecer e analisar temas ou padrões dentro dos dados (Braun & Clarke, 2006), tendo, desta forma, obtido a categorização dos dados. Todas as passagens consideradas interessantes foram compiladas numa tabela criada para esse efeito e colocadas na sua respetiva categoria. Na condução desta análise foi seguido um modelo de seis estágios (Braun & Clarke, 2006), apresentados da seguinte forma: (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) pesquisa por temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e atribuição de nome a cada categoria; (6) produção de um relatório. A mesma fonte afirma que a relevância dos temas não pode ser traduzida em medidas quantitativas, mas sim por meio da captura de conteúdos que são significativos para a questão geral (Braun & Clarke, 2006). Tendo em conta o objetivo do estudo e a sua finalidade, servimo-nos deste método de tipo dedutivo – criação das categorias à medida que se codificavam os dados - com o objetivo de conseguirmos identificar todas as perspetivas divergentes detetadas (Braun & Clarke, 2006).

A fim de possibilitar uma fácil leitura ³ na apresentação dos resultados, empreendemos uma tentativa de contar uma história através de excertos dos relatos que obtivemos (Afonso et al., 2016; D'Arripe-Longueville, Fournier, & Dubois, 1998; Gilbourne, Jones, & Jordan, 2014; Jones, Harris, & Miles, 2009; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). O formato tradicional escolhido emprega vocabulário próprio da área desportiva científica geral, utilizando o menos possível a terminologia específica da modalidade de judo. Desta forma

³ Normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios, FADEUP - Conselho científico, Junho de 2009, 3ª Edição.

esperamos possibilitar uma maior transferência das conclusões obtidas para a utilização na prática de outras modalidades e propor questões para estudo futuro em todas as áreas do *coaching*.

3.7. Ética

Os dados recolhidos durante o estudo respeitam as recomendações constantes da Declaração de Helsínquia (com as emendas de Tóquio 1975, Veneza 1983, Hong-Kong 1989, Somerset West 1996, Edimburgo 2000, Washington 2002, Tóquio 2004 e Seoul 2008) e da Organização Mundial da Saúde no que se refere à experimentação que envolva seres humanos. Existiu privacidade e confidencialidade nos mesmos, assim como consentimento informado e total acordo por parte dos pais, já que a amostra é constituída por crianças. O acesso aos resultados foi disponibilizado a todos os envolvidos, após o estudo (que fora registado, tratado e proporcionou informação que ficou depositada). Os tutores legais tiveram conhecimento do objetivo do estudo e das suas implicações para os seus tutorados, tendo autorizado a sua participação após receção do pedido verbal inicial, feito por mim (autor principal) ou pelo Mestre Pedro Pinheiro e, numa segunda fase, formalizaram a autorização, dando consentimento escrito (foram elucidados exaustivamente sobre o processo). Foi salientado sempre que a qualquer momento poderiam abandonar o processo sem qualquer consequência. De forma a manter a integridade ética e, tendo em conta o tipo de população envolvida no estudo, decidimos optar pelo anonimato dos participantes, utilizando pseudónimos.

RESULTADOS

4. Resultados

A análise dos dados culminou numa divisão em categorias que se alinhavam com a temática e a finalidade da investigação, mas que, simultaneamente, forneciam contributos diretamente relacionáveis com a prática. Com a maturação do processo procedemos a algumas renomeações. A identificação das subdimensões criadas foi satisfatória, tendo-se compilado, no total, oito (8) estratégias que o treinador utilizou para garantir um treino coeso e relevante na tentativa de proporcionar aprendizagem, tendo em conta as características na intra e intervariação apresentada pelos participantes: (i) *Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação*; (ii) *Desconstrução de padrões motores já consolidados*; (iii) *Ensino de novas situações de aprendizagem*; (iv) *Cenários de intervenção minimalista*; (v) *Procura da especificidade*; (vi) *Promoção do peer-teaching*; (vii) *Manipulações para manutenção do foco nas tarefas*; (viii) *“Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação*.

A informação contida nas categorias foi dividida em duas dimensões distintas: (1) Manipulação das Tarefas e (2) Manipulação da Instrução. Os dados recolhidos foram apresentados sob esta disposição, tomando como modelo alguns artigos similares que utilizaram metodologia analítica qualitativa (Afonso et al., 2016; Jones & Thomas, 2015; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015).

4.1. Manipulação da Tarefa

4.1.1. *Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação*

Algumas das tarefas propostas nos treinos iniciais foram executadas por alguns atletas com aparente facilidade, até com alguma indiferença. A capacidade de execução de alguns intervenientes revelou, claramente, ser superior ao ensino proposto para a tarefa exigida. Durante a visualização das filmagens, apercebemo-nos disso e, de forma a incrementar a motivação durante a realização das tarefas, decidimos oferecer desafios de complexidade acrescida e, noutros casos, tarefas mais divertidas. No caso da prática de um andamento

lateral, foi inserido um elemento da ação que já estavam a executar bem, aumentando a dificuldade na mesma tarefa:

“(TREINADOR) Vamos fazer de uma ponta à outra o tapete, vamos fazer andamento lateral (...) Vá, eeh, vocês podem fazer as três juntas. Fazem uma sanduiche.”

“Filipa, vais ser tu quem elas vão ter de imitar. Ficas aqui deste lado e em andamento lateral, vamos começar, não, Irina vai para trás da Maria, isso, alguém fica, bom, neste caso as duas vão imitar-te, tás a perceber?”

(ela acena com a cabeça afirmativamente)”

A situação de luta foi adaptada e constrangida, de forma a equilibrar a disparidade de níveis revelados pelos atletas:

“(TREINADOR) Pronto, vão alternando, o *randori* (combate em treino) vai ser assim, vão começar aqui e o objetivo é deitar a baixo só com esta pega. Podem fazer técnicas que não envolvam agarrar o fato, ok?”

Como forma de recompensa ou estímulo energético, foi proposta a realização de um jogo:

“(TREINADOR) Ora bem, eu vou ser um gajo generoso e antes dos *randori* vou-vos deixar escolher um jogo para vocês fazer.

(todos escolhem o jogo do mata)”

A proposta de novos objetivos ou movimentos dentro da mesma tarefa poderiam criar um outro problema - estar a pedir algo que os participantes não soubessem executar ou que pensassem que sabiam, sem o saber (sendo este último ponto bastante inoportuno). O treinador lidou com a situação da melhor forma que achou ser possível, sempre com o intuito de atingir o objetivo proposto através da sugestão de outras tarefas ou de uma subtarefa.

4.1.2. Desconstrução de padrões motores já consolidados

Quando o treinador propunha uma determinada tarefa aos participantes, alguns indivíduos não sabiam realizá-la ou realizavam-na de forma errada. Depois de o tentar corrigir, com instrução, se se verificasse o mesmo defeito, ou outro, foi sentida a necessidade de oferecer uma subtarefa ou uma nova tarefa, com o parceiro ou individualmente, de forma a corrigir a ação não desejada ou a sucessão de movimentos, atingindo, assim, o critério pretendido para a ação, dentro dos requisitos desejados. Na seguinte transcrição uma atleta executava

um movimento técnico deficiente, ao nível do *timing*, tendo sido realizada a sua desconstrução rítmica:

“Isso, na nana na naa, Matilde, tu fazes mal, não podes fazer assim seguido. Faz uma... pára, concentra-te. Tens que pensar para fazer direito, porque se estiveres sempre a fazer seguido não vais estar a pensar, não vais estar a corrigir a técnica, tá bem? Vá. (ela executa o que foi pedido)” (contexto - Ela tem o mau hábito de executar o movimento seguido, sem paragem e sem cumprir os requisitos do movimento, fazendo sempre desta forma desleixada).

Um atleta demonstrou incapacidade de realizar um movimento técnico e, enquanto o restante grupo fazia uma tarefa completamente diferente, ele treinou, à parte, uma tarefa distinta na qual apresentava imensa dificuldade:

“(TREINADOR) Meninos, enquanto vocês vão treinar o pino, eu vou estar a ensinar o *zenpu ukemi* (rolamento frontal do judo) ao Tó, vá, Tó anda para aqui. Fica neste, neste metro aqui. (...)”

Quando se confrontaram os atletas com os seus erros de execução, variadíssimas reações foram causadas (e.g.: desconforto, frustração, tristeza, negação, superação, etc.) e, por vezes, foi demonstrada surpresa ou indiferença por não saberem fazer aquilo que lhes foi proposto. Quando não sabiam executar um movimento, um gesto técnico ou um jogo, o treinador apercebeu-se imediatamente de que estava perante uma oportunidade para estabelecer um modelo de execução para um indivíduo ou vários, para que dali para a frente fosse executado da forma pretendida, sem influências prévias.

4.1.3. Ensino de novas situações de aprendizagem

Algumas tarefas propostas eram desconhecidas e outras eram familiares, sendo, no entanto, diferentes do habitual (gerando confusão e maior tempo de reação). Foi-lhes proposto algo que nunca haviam executado - tarefas que envolvem aprendizagem de novos gestos ou uma configuração nova de ações motoras (em sequência ou não) são de grande importância no processo de ensino. É o primeiro vislumbre que os atletas têm de uma nova tarefa, indo as primeiras impressões por eles percecionadas determinar o modelo que irão seguir e as características que lhe estão associadas, no futuro.

A seguinte tarefa foi proposta pela primeira vez, sendo um exercício de ativação muscular e da propriocepção:

“(TREINADOR) Nós agora vamos treinar os musculozinhos do pé...e vocês estão a imaginar como é que treinamos os músculos do pé? Não é a abrir e a fechar, ou a contrair ou a fletir os dedos, não. Vamos fazer daqui, até à zona dos cones amarelos, não passa. Vocês fazem (demonstrei). E vêm, na-não é a andar...quero que vocês...pensem bem, pé todo no chão, não quero que fiquem assim, mais de lado, nem mais para lá vão tar a andar e trabalhar bem. Trabalhar bem aqui com o pé todo, depois levanta, o que vai à frente levanta pela ponta, a aa...o terço anterior do pé, era essa a palavra que me estava a faltar, levantem bem, lembrem-se, calcanhar, pé todo, quando fazem a força é que o peso passa para o terço anterior do pé e põem-se em pontinhas, ok? Sempre um, dois, três, ok? Devagarinho, com calma, equilibrem-se, se caírem é porque não estão a fazer bem. É ir e podem ficar!”

Novas tarefas criam reações e geram respostas variadas nos praticantes. Foram propostas situações que não envolvessem muita complexidade (carga cognitiva) em sequência. O treinador sentiu necessidade de utilizar esta estratégia de forma a não sobrecarregar os atletas e, até, a si próprio (no sentido de propor algo menos analítico e preparar o exercício seguinte), de forma a que executassem algo divertido e de baixa carga cognitiva associada, para renovarem o foco.

4.1.4. Cenários de intervenção minimalista

O objetivo era propor tarefas que proporcionassem diversão e permitissem desenvolver a criatividade dos participantes, levando a que os atletas executassem padrões motores complexos, inconscientemente (o que incrementou o valor desses momentos lúdicos). Utilizou-se, principalmente, variantes de jogos tradicionais ou jogos de oposição modificados, devido à sua grande variedade de aplicação, podendo ser oferecidos como ativação, para aliviar a tensão no treino ou aumentar o tempo da tarefa, incrementando dessa forma o ânimo de quem ainda não tem muita experiência na modalidade e não sabe executar muita da movimentação específica, fazendo com que todos se sintam em pé de igualdade. Momentos como este permitiram também preparar ou adiar uma tarefa que necessitava de ser alterada, de forma a incrementar o

sucesso do treinador e alterar a dinâmica ou a temática do treino. Praticar quedas é um excelente exemplo, sendo fácil de aplicar, rápido de executar e libertador da muita tensão acumulada:

“(TREINADOR) Outra vez, cócaras, cócaras, vá, cócaras. Cinco. *Hajime*. Dois, cócaras, vá, cócaras, cócaras vá, é para fortalecer os glúteos pá (risos) e os tornozelos, oupa! Mãos dadas, rezem muito, *Hajime* (começar em japonês).

Oupa! Agora de pé, agora de pé, isso, muito bem! Dar as mãos outra vez. *Hajime*. Outra vez de pé rápido. Agora o último a levantar-se vai ser projetado por todos. *Hajime*...Maria.”

A realização de um jogo de equilíbrio e propriocepção com a utilização de um cinto como material, é algo divertido e fácil de executar:

“(TREINADOR) Olha, vamos, vamo-nos por numa linha, ya, os pés numa linha e...ok, regra simples, eu tenho que ‘tar aqui, só posso usar a anca e a mão que ‘tá a agarrar o cinto para a tirar da linha, ok? Se eu mexer o pé, perdi.

(MATILDE) Posso ‘tar assim?

(TREINADOR) Se eu mexer o pé, perdi, se eu sair da linha, perdi, ok? Basta um pé mexer-se ou sair da linha.”

Manipulação de um jogo - apanhada com variante - com o incremento de uma tarefa extra:

“(TREINADOR) Objetivos do jogo: dar nas costas uma pancada (bati com uma mão na outra), com a mão toda, não é na lombar (mostrando a zona) aqui (continua a mostrar), na zona das omoplatas, ok? Quem levar com a pancada vai para a zona do tapete vermelho, que é interdita, só andam pelo tapete verde e este cinzento (apontando para a zona) e fazem um *burpee*. (aluno põe a mão no ar) Quem é que não sabe o que é um *burpee*?”

A modificação e a adição de certos requisitos nestes momentos lúdicos, conseguem adicionar elementos específicos da modalidade, transversais ao treino e à competição, trabalhando, desta forma, a sua especificidade sem tornar rígida a atitude perante o treino. Assim tentou-se renovar a capacidade cognitiva dos atletas e favorecer a didática e a especificidade da modalidade com tarefas de fácil execução.

4.1.5. Procura da especificidade

Cada modalidade tem o seu conjunto de técnicas, regras e objetivos que permitem evitar sanções durante as competições. Corrigir e moldar a mente e o

físico durante os treinos, neste caso, em idades de formação, deve ser concretizado de forma adaptada ao estágio de desenvolvimento dos atletas, através de variadíssimas propostas e situações, de forma a atrair todo o tipo de participantes, mantê-los felizes e motivados e, dessa maneira, criar atletas completos (Wright et al., 2006). Assim sendo, optou-se por implementar essa especificidade de forma divertida e indireta, utilizando jogos de oposição como base (dado o facto de o judo ser uma modalidade de combate). As tarefas propostas foram desenvolvidas com a intenção de ensinar técnica específica e auxiliar na retenção das técnicas de base (explicitamente) e, de forma implícita, as regras da modalidade (as regras são muito importantes no judo), de forma a imitar as competições e prepará-los para esses eventos. Desta forma, tornámos os treinos lúdicos, motivantes, cognitivos e específicos como, por exemplo - durante um jogo de oposição o treinador ensinou uma forma de poder ganhar vantagem durante a luta no chão:

“(TREINADOR) Pronto. Nós estamos assim, os joelhos não saem mais do chão e agora temos que tentar roubar o cinto, ok? Se ele, se ele me conseguir roubar o cinto, neste caso puxar, um ponto para ele, ok?”

Após um jogo em que se ensinou a imobilizar o parceiro, utilizando material extra (bolas e cones), este foi retirado, sem interrupções e iniciou-se um jogo de oposição que deu vantagem a quem teve mais reação para imobilizar o parceiro:

“(TREINADOR) Mate, mandar as bolas, ali pó lado...mandar as bolas ali pó lado, pa onde tão os coisinhos e começar a fazer *randori* no chão. Costas com costas.

(MATILDE) Costas com costas?

(TREINADOR) Mesmos parceiros e contar até 5.

(MATILDE) Irina, põe aí. (manda a bola pelo chão)

(TREINADOR) Quando contarem e chegarem ao número 5, é ippon e volta a fazer costas com costas.”

Durante certas tarefas (tendo sido criadas ou alteradas algumas, para esse efeito) a escolha dos parceiros foi considerada uma estratégia a não ser negligenciada. O treinador agrupou os participantes da seguinte forma: atletas mais graduados com menos graduados ou mais experientes com menos experientes e, no caso de parceiros ímpares em tarefas de oposição, um mais experiente a vigiar os menos experientes.

4.1.6. Promoção do *peer-teaching*

Durante os treinos, só existia capacidade para corrigir uma ocorrência de cada vez. O sucesso no controlo dos participantes, de forma a garantir a qualidade das tarefas durante a sua execução, neste tipo de condições, necessita por vezes da divisão da responsabilidade com outros treinadores presentes. Na impossibilidade de os ter, ficou decidido utilizar observações úteis feitas pelos atletas mais graduados e experientes, com o intuito de ajudar a garantir o funcionamento normal das tarefas em execução. Sem sabermos o que iria acontecer no treino, foi observada, na visualização dos dados, uma influência positiva – foram registadas tentativas de ajudar a corrigir as tarefas, tendo o grupo ficado mais unido. Infelizmente não existe registo das conversas entre colegas, devido à natureza da recolha dos dados, logo só é possível apresentar o discurso do treinador. Apresentamos o exemplo de uma tarefa de treino técnico específico, sem instrução:

“(TREINADOR) Vá, dois a dois comecem a treinar o *o uchi gari* (técnica de projeção utilizando as pernas para provocar a queda) ok? Eu já vos dou a explicação, mas comecem a treinar por vocês próprios.”

Foi permitido aos atletas que sugerissem as tarefas a realizar durante o treino, de forma a variar a sessão e a avaliar as suas capacidades de decisão:

“(TREINADOR) Vocês vão dar a aula. Por isso eu vou falar com cada um de vocês e vocês vão sugerir um exercício. Vão sugerir jogos, aquecimento, técnicas, hã? (fazem uma pergunta) Hoje são vocês que decidem o que vamos fazer, que é para depois vocês não virem ter comigo e dizer, hã o mestre é um chato, só nos manda fazer coisas, por isso hoje são vocês a mandar, hã?”

O fenómeno de ensino entre colegas processou-se naturalmente pois durante a execução surgem dúvidas. Quando o treinador não estava disponível para o corrigir, o atleta foi em busca de uma “ajuda/resposta” pedindo ao parceiro uma “dica” e, como resposta, uma ajuda ou correção foram fornecidas pelo outro. Assim surgiu aumento do foco, da cooperação e um fenómeno de tutoria derivado da necessidade. No entanto, caso os atletas não estivessem concentrados na tarefa em questão, o que se julgaria *peer-teaching* seria, antes,

conversa sobre assuntos não relacionados com o treino. Seria necessário intervir e redirecionar o foco.

4.1.7. Manipulações para manutenção do foco nas tarefas

O salientar de certos aspetos das tarefas - introdução de elementos ou alterações nelas - permitiu corrigir pontos menos bons (exemplos: distrações ou desinteresse) e aumentar a concentração, nos atletas, eficácia na execução e recriação da ação sugerida. Desta forma achou-se estar a corrigir e desenvolver os aspetos identificados menos satisfatórios. Infelizmente não irá ser possível observar os efeitos desta estratégia, a longo prazo. No entanto, a alteração apresentada proporcionou reações satisfatórias no momento e durante todo o estudo, nas variáveis para onde pretendi redirecionar o foco de forma a mantê-lo. No seguinte exercício foi-lhes permitido ter o controlo da realização da tarefa:

“(TREINADOR) (...) têm que fazer para um lado e para o outro, ou então fazem duas para o direito e duas para a esquerda. Este trabalho não é comigo, vocês é que têm que gerir, quero é que façam quatro, duas para um lado, duas para outro.”

O treinador melhorou a atenção de um par, momentaneamente distraído, através da requisição de uma nova ação motora não relacionada com a tarefa:

“(TREINADOR) Oupa. Anda lá, Maria, se tu caíres são cinco *burpees* (exercício calisténico), e não tou a brincar.

(a Irina ri-se) Um judoca tem de ter equilíbrio.

Oh Irina, não ponhas a pressão na Maria, que é ela que faz os *burpees* e não tu.

Oh Maria, já viste os teus amigos. Ela a fazer para tu caíres, anda lá Irina, força oupa.”

(contexto - o *uke* (aquele que defende de forma ativa) só deve ceder a queda ao *tori* (aquele que executa/ataca), caso não a consiga evitar, dependendo do objetivo da tarefa proposta e dos critérios do treinador).

Durante a proposta de tarefas, quando o treinador-investigador ajudava os atletas, ao explicar algo, todos aprendiam, através da experimentação de uma proposta ou interação entre as duas partes (o que explicava e os que recebiam a explicação e eventuais dúvidas consequentes). Para aproveitar esta dualidade, em toda a sua riqueza e com o mínimo de desperdício, foi necessário de ter abertura, humildade, tolerância e inteligência emocional (Goleman, 2016) para

que fosse possível aprender com os seus erros e com os dos atletas, aceitando as suas correções e propostas. Grande parte destas não contribuíram para o processo, mas, por vezes, algo útil e fundamental foi revelado.

4.1.8. “Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação

Regular a sua própria atuação foi fundamental nestes treinos, pois era o único treinador presente, sem receber qualquer *feedback* externo de outro treinador ou sujeito competente para tal, durante o treino e o desenvolvimento da ação. As limitações identificadas foram assumidas e a única forma encontrada para as solucionar, durante o treino, foi ouvir aquilo que os atletas diziam ou aperceber-se dos seus erros no momento. Fora do treino usufruía das filmagens e dos relatos para sua autoavaliação. Só é possível beneficiar dos nossos erros se permitirmos a mudança do comportamento, aceitando críticas e propostas para correção adequada e válida de qualquer interveniente, neste caso, em tarefas, como no seguinte relato:

“(TREINADOR) Agora meninos, não é para falar, mas sim rastejar, *hajime*. (a Irina diz que já rastejaram) Ahm? Ah não era rastejar, era puxar. Obrigado pela correção, meninos, estão atentos.”

Reflexão registada num DR que ilustra a aceitação de sugestões:

“Questionei as preferências deles e adaptei os exercícios que propus nesse sentido”.

Correção feita por uma atleta durante a realização de uma variação na tarefa:

“(TREINADOR) Agora é a Maria a ser imitada.

(IRINA) Mas estamos a imitá-la (ela recuava e elas recuavam)

(TREINADOR) Tens razão, mas neste caso eu quero que vocês a acompanhem...”

Nem toda a crítica deve levar a realizar um ajustamento na nossa performance. São necessários humildade, discernimento, confiança e coragem, para aceitar uma sugestão válida de um atleta (sendo eles crianças). Durante o treino, toda a ajuda que pudesse melhorar a sua qualidade foi utilizada e bem-vinda. Na realidade, presenciamos muitas vezes a não aceitação deste tipo de ajudas e correções por muitos treinadores.

4.2. Manipulação da Instrução

4.2.1. Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação

As instruções fornecidas com cada tarefa podem ser mais ou menos explícitas. A forma como são comunicadas permite ajustá-las. Devem ser expostas num tom e num discurso esclarecedores, de forma a evitar interpretações erróneas. Situações novas e/ou complexas poderão, ou não, criar dúvidas, apesar dos cuidados acima mencionados, tendo o treinador de fornecer instruções de forma a guiar os atletas para a tarefa e adaptá-los a ela. As instruções são percebidas tanto mais explicitamente quanto mais dúvidas forem postas pelos intervenientes no diálogo (o treinador deve evitar revelar o propósito da tarefa).

No momento seguinte modifiquei o número de sujeitos durante a ação realizada no andamento lateral, de forma a incrementar a dificuldade e o estímulo de perceção espacial:

“(TREINADOR) A Irina, a Filipa fica no meio, a Filipa fica no meio, vira-se para a Irina. Filipa, viras-te para a Irina e agora tu e a Maria têm de seguir a Irina. Oupa vá, *hajime!*”

“(TREINADOR) Tu vais ‘tar aqui, podes fugir, fintar, não podes ir para trás nem para a frente, é sempre para os lados que tu te mexes, neste plano frontal (mostrei-o com as mãos), estás aqui, se tu fizeres isto, elas têm que fazer isso, só que em espelho, ok, perceberam?”

(contexto – o andamento lateral é realizado individualmente).

Manipulação executada na luta em treino (*randori*) com objetivo de dificultar uma tarefa bem conhecida, restringindo o número de ações:

“(TREINADOR) Esta pega fica fixa e o *randori* começa assim, podem tentar fazer isto (executei uma entrada numa técnica que seguia a regra), podem fazer isto, ok? Depois quando eu disser trocar. (troquei a pega) Fica o outro com a pega forte, ok? Quando eu disser troca de lado...vira o barco, ok?”

Não foi simples tornar explícito aquilo que o treinador sempre realizou de forma implícita. Propor novos objetivos ou movimentos na instrução pode criar outro problema - pedir algo que os atletas não saibam executar ou que pensem saber, mas não saibam. Nestas situações deve ser oferecido um conjunto de informações mais adequado, de forma a conseguir comunicar o pretendido com clareza e com o objetivo de ensinar ou corrigir.

4.2.2. Desconstrução de padrões motores já consolidados

Por vezes um atleta apresenta um padrão motor que não o pretendido para um determinado comando ou movimento técnico. Quando um indivíduo não sabe realizar algo, consegue-se facilmente proceder ao seu ensino na forma pretendida, com a devida instrução, de forma a ser consolidado segundo o modelo utilizado pelo treinador. Nos exemplos, os atletas executaram um padrão técnico deficiente ou errado, relativamente ao instruído, algo que compromete a tarefa. Corrigir essa forma errada de execução tornou-se prioritário, principalmente se for um padrão fundamental de alguma complexidade e com várias ações motoras, realizadas de forma sucessiva. Quando se verificou uma desassociação de um comando motor, a correção tornou-se menos complexa, pois não envolveu o ensino de um movimento, mas apenas uma correção na associação com o comando apropriado.

Apresento alguns exemplos dessas correções, utilizando duas formas de instrução:

Demonstração:

“(TREINADOR) Oh Matilde, fizeste a mesma asneira duas vezes. Tu vais aqui, tu parece que vais e depois paras! Não...tu tens de estar aqui...olha, vou fazer o salto de mãos (tirei o microfone). Se eu me magoar a culpa é tua. (tirei o relógio) Eu vou fazer o salto de mãos, estou aqui e olha. (executei o salto de mãos) Tem que ser num movimento só, tu não podes estar aqui, e fazer isto. (executei de forma errada, como ela fez)”

Oral:

“(TREINADOR) Então acorda e faz o camarão! (usei as mãos para ampliar a voz)

(FILIPA) Isto é o camarão certo? (estava a fazer o camarão para a frente)

(TREINADOR) Oh minha Nossa Senhora. (cantei e a bati palmas ao ritmo) Maria, o que é que ela tá a fazer?

(MARIA) Camarão para a frente.

(FILIPA) O que é para fazer?

(TREINADOR) Camarão. Não, oh, oh Filipa, não existe camarão para trás, o camarão é para trás, o camarão para a frente, é, é que é para a frente. O camarão é o movimento normal.

(FILIPA) Que é assim?

(TREINADOR) Isso é o camarão, sim, o camarão é para trás, a variante é o camarão para a frente, porque tu no judo, num combate, nunca fazes camarão para a frente, o camarão para a frente é para treinar outras coisas, que é a defesa, anda lá, camarão, a Maria tá à tua espera, isso.”

Na maioria dos casos observados, quando os atletas foram confrontados com o facto de estarem a executar algo de forma errada, reagiram de variadíssimas formas. O “não saber fazer” é uma oportunidade para estabelecer um modelo de execução, para que dali para a frente seja realizado na forma pretendida, sem ter tido influências prévias. Dependendo do sucesso da instrução e da retenção, o atleta consolidará, ou não, de forma correta o que lhe foi ensinado.

4.2.3. Ensino de novas situações de aprendizagem

A instrução de um novo gesto técnico, ou de vários, não pode ser realizada de forma aleatória, dada a existência de inúmeras variáveis dependentes e independentes. Isso é um importante momento no processo de ensino, pois o treinador fornece a primeira forma de *feedback* instrucional sobre um novo movimento. Os atletas menos experientes não conseguiram executar os novos movimentos propostos, na aula seguinte. Sendo o treino lecionado semanalmente, instruir exatamente da mesma forma é impossível, dado não se utilizar um vídeo ou uma gravação – modelo. Neste caso, teve de haver uma adaptação do discurso para melhorar a forma como se instruiu a classe e cada indivíduo. Adiciona-se o facto de cada um interpretar a mesma mensagem de forma diferente.

Foi realizada a correção de um atleta durante a primeira execução do andamento lateral no judo:

“(TREINADOR) (...) (Filipe) não podes saltar quando fazes andamento lateral e os pés têm que estar sempre a “raspar” no chão. A tua cabeça não pode oscilar muito, tem de ficar quase imóvel e as pernas é que dobram ligeiramente. (...)

(após nova tentativa)

“(TREINADOR) Filipe quando tu fazes estás a saltar, um bocadinho. Tenta ir mais rentinho ao chão, ok? A cabeça quase que não mexe, as pernas é que dobram um bocadinho, ficam semifletidas, ok?”

O treinador sentiu uma grande responsabilidade, nestes momentos, devido ao facto da turma não lhe estar atribuída e os atletas estarem habituados a um modelo de ensino diferente do agora utilizado.

Dado o facto de os atletas terem sido postos perante situações que os obrigaram a concentrar-se bastante, decidiu-se propor-lhes outras que não necessitassem de tanto esforço mental, para executarem algo divertido, direto e com pouca instrução.

4.2.4. Cenários de intervenção minimalista

Apresentamos várias tarefas lúdicas e didáticas (com a função de garantir diversão em momentos específicos da aula) que requereram pouca instrução, correspondendo a um momento de ativação, mudança de dinâmica ou descanso para os atletas. Nestas partes da aula executaram padrões motores complexos inconscientemente (o que incrementa o valor destes momentos lúdicos) - podem ser, ou não, específicos da modalidade (não sendo o objetivo primário, aqui). Desta forma aumentamos o ânimo daqueles que ainda não tinham muita experiência e não sabiam executar muita da movimentação específica, fazendo com que todos se sintam integrados. Um bom exemplo é o seguinte jogo de oposição:

“(TREINADOR)... (ele faz a pega ao kimono) Na na, não é para ‘tar agarrado, só aqui. ‘Tão a ver pessoal como eu ‘tou de galinha? Só podem usar as mãos para empurrar. (demonstra) E o objetivo é mandá-lo de costas. (o João ri-se) Sem fazer projeção, só com os toquezinhos.”

A quem terminou a tarefa inicial proposta antes dos restantes foi proposto realizar algo imediato, direto e específico da modalidade:

“(TREINADOR) Vocês já acabaram? (pergunta à Filipa e à Maria) Então façam *nage komi*. (treino de entrada numa técnica com projeção) (...)

(...) É duas cada uma e troca. (diz à Filipa e Maria)

A, anda lá, *nage komi* é a projetar, *uchi komi* (treino de entrada numa técnica sem projeção) é que é só entrada.”

Explicação de um jogo de oposição:

“(TREINADOR)... Tó, anda cá (fez um ar de quem não queria ter sido escolhido). Aperta o cinto pá, isso. Objetivo do jogo, um parceiro ‘tá a defender a base e o outro quer entrar lá dentro. O que é que eu posso fazer? Não posso agarrar, só posso empurrar, e ele? Ele pode agarrar-me. Para me tentar, para me tentar tirar do sítio para chegar aqui. Se eu o deixar chegar lá perco um ponto e ele ganha um.”

Noutra perspetiva, algumas instruções diretas e valiosas poderão ser oferecidas para emendar erros de fácil correção:

“(TREINADOR) (voltam a fazer e o João queixa-se e fica deitado no chão a queixar-se) João, porque é que te magoaste?

(JOÃO) Porque estava com o pé morto.

(TREINADOR) Exatamente, é bem-feita, é assim que aprendes. Mate.

(...) E-e-isto é uma situação pedagógica em que ele aprendeu com a dor. (Tó ri-se) Ele a partir de agora sabe que tem de por sempre os dedos vivos.”

O treinador aproveitou estes momentos mais lúdicos para descansar e planear a atividade seguinte. Nestas idades não se pretende que os atletas realizem treinos muito específicos, no entanto, é necessária a existência de especificidade. Nesse sentido propôs jogos com transferência específica para a competição na modalidade. A modificação e a adição de certos requisitos, especificando na instrução o foco pretendido nestes momentos lúdicos, conseguem adicionar elementos transversais ao treino e à competição, trabalhando, desta forma, o nível de especificidade pretendido e adequado.

4.2.5. Procura da especificidade

Cada modalidade tem o seu conjunto de técnicas, regras e objetivos - com trabalho correto e uso de tática, permite vencer mais eficazmente, aumentando assim, com o treino, a possibilidade de vitória em competição. Instruções e correções feitas tendo em conta o cumprimento dos requisitos mencionados, têm de ser pensadas previamente, de forma a ensinar com congruência, criando situações lúdicas ou jogos com restrições, com grande transferência para a competição. Desta forma consegui tornar os treinos divertidos, motivantes e específicos, como é o caso do seguinte jogo de oposição modificado, ligeiramente diferente da forma didática mais habitual:

“(TREINADOR) Vá, frente a frente vamos jogar ao jogo da raposa. Só que não têm a cauda, o objetivo é ganhar as costas do parceiro, ok? Quem ganhar as costas, ganha um ponto. Anda cá Filipa. No jogo da raposa o parceiro tem uma caudazinha, eu tenho que tirar, ok? Pronto. Isto é a evolução do jogo da raposa, vocês estão aqui, podem fazer o que quiserem para chegar lá, menos arrancar olhos e orelhas e trincar, façam judo não façam faltas, têm é de chegar aqui de forma...têm de ficar aqui nas costas dela, ok? Um ponto! Volta à posição de frente a frente e volto a tentar. A ver quem é que consegue ganhar as costas, está bem?”

Na formação para a modalidade, o treinador realizou treinos dualistas no seu propósito: 1) ensinar judo de forma divertida, prazeroso com a prática a longo prazo e 2) caso optem por competir, que lhes permita fazê-lo sem qualquer limitação imposta pela falta de estímulo e repertório, no ensino. O exemplo anteriormente referido ensina a ganhar uma posição de vantagem sobre o adversário e a defender-se dele. Durante estes jogos, a escolha dos parceiros é muito importante, não devendo ser feita ao acaso. Através desta seleção, consegui definir pares melhores para cada tipo de trabalho e, dessa forma, ter uma influência mais positiva na instrução (se os atletas forem bem informados da sua missão naquela tarefa). Os parceiros irão, aqui, ter um papel fundamental no auxílio que prestam ao treinador quando se ajudam mutuamente em pequenas dúvidas que surjam durante o processo.

4.2.6. Promoção do peer-teaching

Durante as sessões de treino o número de participantes foi, quase sempre, ímpar (sendo esta uma situação menos favorável, pois o treino técnico é por emparelhamento). A atenção teve de ser direcionada para aqueles que revelaram menor proficiência, motivação e entendimento relativamente à instrução realizada. A preocupação principal foi garantir apoio e esclarecimento de todos os elementos participantes na aula, evitando a exclusão involuntária. Por isso foi fundamental realizar pares estratégicos de forma a utilizar os atletas mais graduados e experientes com o intuito de que esclarecessem algumas dúvidas emergentes dos seus pares menos experientes. Assim, sem necessidade de intervenção do treinador, foram esclarecidas várias dúvidas, mantendo o ritmo da aula e conseguindo, assim, dar atenção aos casos mais emergentes que só ele poderia resolver. Por exemplo: um atleta ficou sem par e, no momento, o treinador instruiu rapidamente para uma atividade alternativa (aprendizagem com o treinador):

“(TREINADOR) Mmmm, João, anda para aqui para a minha frente, tens que me imitar. (faz o exercício com ele) Tens que me imitar mesmo, eu ponho a mão em cima tens que por a mão em cima.

Ok? É este joguinho que quero que faças, és tu o primeiro a ser imitado, ele é que é o espelho,

ele tem que te imitar, *hajime*.”

Um dos elementos não conhecia o jogo proposto, tendo a sua instrução ficado a cargo de dois atletas que o conheciam muito bem:

“(TREINADOR) Ora bem, o próximo jogo não vai precisar de explicações, a não ser pó Tó, Tó, conheces o jogo do Zé sempre em pé?

(TÓ) Não.

(JOÃO) Eu sei.

(TREINADOR) Não? Então, o João e a Matilde vão explicar esse jogo para o Tó, oupa.

(MATILDE) Fogo.

(TREINADOR) Zé sempre em pé.

(JOÃO) É aquele em que ‘tamos assim e temos de nos tentar levantar. (...)”

Este fenómeno, para se concretizar, tem de acontecer sob certas condições. Numa turma onde o nível de habilidade e conhecimento fossem mais baixos ou em que não existissem laços de amizade, este fenómeno não poderia ter sido observado ou não teria sido tão rico.

O humor da turma ou de cada indivíduo que a constitui, varia de treino para treino. Tive de ser capaz de encontrar soluções para motivar e redirecionar a sua atenção, nas várias fases do treino e de diversas formas.

4.2.7. Manipulações para manutenção do foco nas tarefas

Promover, através da manipulação da instrução, a autonomia, a concentração e o sucesso a longo prazo, na progressão das tarefas propostas, de aula para aula e dentro do mesmo treino é o objetivo principal deste ponto. O principal propósito é garantir a atenção e a concentração dos exequentes durante a realização da tarefa e das suas variantes, sem necessidade de a suspender para repetir ou reformular a instrução ou despertar a atenção de todos. A seguinte instrução aumentou o foco durante a execução de um movimento técnico:

“(TREINADOR) Não quero que façam à pressa, demorem, mas façam direito, ok? Isso Matilde, isso, isso pensa bem no pé que apoias.

Andem lá. Só para vos baralhar. Aproveitem cada repetição meninos, é para isso que aqui estamos. Não estamos com pressa. Quero que façam as coisas direitinhas. Ok?”

Instruções com foco na desconstrução do movimento facilitam a execução

do mesmo:

“(TREINADOR) Anda lá Maria, a última cambalhota. Sem apoiar a cabeça no chão, são as mãos que fazem a força, a cabeça só raspa.

Isso, Matilde, mãos atrás da nuca, isso. Isso, as duas mãos viradas...

(MATILDE) Mas eu não consigo apoiar muito bem...

(TREINADOR) Pá, pensa nas coisas. Pensa numa e depois pensa noutra, depois faz as duas. Primeiro pões as mãos, só depois é que vais com os pés. Ahn já tá melhor, que há bocado.”

Exemplo de um DR escolhido, neste caso, pelo treinador para correção de um pormenor técnico:

“Quando quero corrigir um pormenor técnico individual no treino de força ou no treino em geral, tenho a necessidade de utilizar o toque específico e a voz.”

Uma das melhores características do treinador é a capacidade de aprender através da experiência obtida no ensino. Cada treino adicional permite-nos aumentar a retenção de estratégias que foram bem-sucedidas, a capacidade de génese de melhores instruções e o autoconhecimento (para ensinar a modalidade com maior eficácia). Foi sentida necessidade de adaptação do discurso para determinado indivíduo ou grupo de atletas, durante a instrução. Só poderá ser possível utilizar toda a riqueza presente no processo, com o mínimo de desperdício, se estivermos dispostos a aprender com os nossos próprios erros e a aceitar correções propostas pelos atletas.

4.2.8. “Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação

O profissional regula a sua própria ação - a forma como foi conseguida a concretização desse desiderato durante todo este processo, fez com que a integração e a aceitação do novo treinador, como figura de autoridade, tenha sido um sucesso. Apesar do curto tempo de contacto, foi conseguido sucesso na integração como treinador. Decidiu-se regular, sempre, a ação, de forma a revelar abertura a todas as sugestões interessantes, dentro de certos limites. Surgiu um dilema para o qual se procura resposta: “Até que ponto poderão os atletas intervir nas atividades propostas sem interferir com a perceção de autoridade?”. Não se irá focar esta questão, mas sim a forma como se lidou com

as falhas relevantes, reconhecidas ou apontadas pelos atletas, tendo alterado o modo como o treinador instruiu depois. Os seguintes exemplos ilustram alguns erros apontados:

“(TREINADOR) Filipe, não vale agarrar, eu acho que fiz isso na demonstração, mas não devia ter feito, eu depois vejo no vídeo.”

Correção apontada por uma atleta, seguida de reflexão:

“(TREINADOR) agarrar nas mãos.

(MARIA) Não é para agarrar no fato?

(TREINADOR) Pois é! Estás certa! Agarrar nas mangas.

(Não me senti humilhado ou mau professor, até me senti contente por saber que eles tinham opinião, estavam a ficar independentes e me alertaram para a forma como faziam normalmente aquele jogo ou atividade. Há situações em que alterei a tarefa habitual, mas, nos casos em que não o fiz e o deveria ter feito, ainda bem que eles me chamaram à atenção. Ajudaram-me a consolidar aquilo que aprendi com o meu Mestre).”

Uma autocrítica registada num DR:

“(...) o nível de conhecimento que perceciono de cada aluno (menor ou maior), vai influenciar a direção da minha visão e atenção. (...) mas eu direciono-me (voz e posição corporal) para aqueles que eu acho que têm menor conhecimento, acabando por me “esquecer” daqueles que eu sei que têm maior conhecimento. Se os que têm maior conhecimento não me chamarem à atenção para as suas dúvidas, eu não lhes vou perguntar se têm dúvidas e não olho para as caras deles durante a explicação.”

- Quando é um exercício novo isto não acontece, explico a todos;

- Chamo alguém mais experiente para explicar um exercício ou então pego num menos experiente quando eu quero que ele sinta o que vou fazer e ache que isso o vai ajudar a entender melhor a nível de perceção, posicionamento corporal ou objetivo do mesmo;

- Pergunto se têm dúvidas no final da explicação e olho primeiro para os que sei que vão ter mais dificuldade e, por último, aos com maior conhecimento;

- Por vezes chamo alguém com uma estatura a que eu me consiga adaptar para conseguir explicar corretamente o exercício, quando a qualidade da minha postura influencia a explicação.”

Todos os momentos constituintes de um treino são momentos valiosos de aprendizagem e cabe a cada indivíduo achar a forma como irá utilizar essa informação no imediato ou no futuro, de forma a aperfeiçoar-se. No entanto, existe o perigo de degradar a própria performance, caso os juízos corretos não sejam efetuados.

DISCUSSÃO

5. Discussão

O propósito deste estudo consistiu em buscar formas de proporcionar um treino mais competente, através da análise da manipulação realizada pelo treinador ao nível da tarefa e da instrução, num estudo de caso, no judo. Através da análise dos dados e subsequente catalogação em oito (8) categorias, tanto para a tarefa, quanto para a instrução, afirmamos estar satisfeitos com o método utilizado (análise temática detalhada), pois revelou importantes subpontos implícitos na tarefa de um treinador dentro das categorias selecionadas. Desta forma conseguimos selecionar detalhes determinantes, o que tornou a tradução dos resultados relevante e fascinante.

A pesquisa realizada vem preencher uma necessidade na literatura, não tendo nós encontrado estudos de caso de investigação no género. Seguimos a linha de progressão e as recomendações de vários autores (Cassidy et al., 2016; Jones & Wallace, 2006; Mesquita, 2016). Procuramos colmatar falhas existentes na literatura, em temas percebidos como implícitos no papel diário do treinador e apresentamos resultados que tornam explícitas as duas variáveis fundamentais na prescrição e na orientação de qualquer treino desportivo. Ficou claro na investigação entre a tarefa e a instrução (tendo a última sido a mais explorada) que talvez se esteja a dar maior importância ao que se diz ao atleta e à forma como se comunica (de modo a obter os melhores rendimento e resultado) e não tanto ao que o treinador pode fazer no planeamento dos treinos para atingir os fins desejados. Consideramos a MT e a MI importantes e indissociáveis. Baseamo-nos na experiência pessoal adquirida pelo treinador-investigador, na elaboração da tese e na investigação realizada, defendendo que deve ser realizada pesquisa adicional, de forma a provar, ou negar, as constatações apresentadas.

5.1. Manipulação da Tarefa

Os ajustamentos realizados com este tipo de variável nas investigações científicas, tiveram como objetivo: 1) melhorar a técnica e a performance (Milanese et al., 2016), 2) ajustar tarefas aos alunos de forma a estes tirarem maior benefício das suas aulas (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015), 3) investigar como poderia ser a melhor forma de propor tarefas para obter melhores rendimento e aprendizagem (Iserbyt, 2015; Lhuisset & Margnes, 2015), 4) confirmar que crianças do 4º ano de escolaridade são capazes de gerir tarefas de forma autónoma, quando estas lhes são previamente explicadas e participam ativamente nas atividades realizadas nas aulas (Layne & Hastie, 2015) e 5) conflitos existentes durante a execução das tarefas influenciam a performance do grupo, sendo o impacto definido pelo nível de interdependência nele existente (Cunningham & Waltemyer, 2007).

5.1.1. *Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação*

As alterações realizadas nas tarefas, para conseguir o efeito desejado, foram variadas e interessantes, tendo sido apresentadas em gradações que variaram das formas mais simples às mais complexas. À medida que o treinador procurava soluções, desde o início ao final do processo, este tipo de prescrição de tarefas tornou-se mais fácil, criativo e diversificado (Cassidy et al., 2016; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). A motivação na execução e a perceção das tarefas são fatores importantes, pois quanto maior for a primeira, com maior afinco irão ser realizadas as tarefas e, dessa forma, a retenção e a aprendizagem dela retiradas poderão ser positivas (Côté et al., 2007). O *Game Sense*, em que o objetivo é sentir o jogo, apresenta quatro pressupostos básicos (Light, 2013): 1) enfatizar o engajamento com o ambiente ou experiência de aprendizagem física; 2) fazer perguntas que gerem diálogo e reflexão, em vez de dizer aos participantes o que fazer; 3) dar oportunidade aos atletas de formularem, testarem e avaliarem soluções para os problemas, coletivamente; 4) propiciar um ambiente de suporte sociomoral em que errar é aceite como uma parte

essencial da aprendizagem (Jones & Thomas, 2015; Light & Harvey, 2017; Vygotsky, 1978).

5.1.2. Desconstrução de padrões motores já consolidados

Quando fomos postos perante algum gesto técnico que não estava a ser bem executado e a correção com instrução não funcionou, foram sugeridos dois tipos de tarefas: 1) no caso de um movimento complexo, desconstruí-lo para tornar consciente a realização do mesmo e 2) caso fosse um gesto técnico, sugeria-se uma outra tarefa ou subtarefa para que o indivíduo ou os pares pudessem treinar, ao seu nível de habilidade motora, ou executar a tarefa num ritmo ajustado às suas capacidades. Realizar tarefas em que a intenção seria ampliar o erro não nos pareceu uma estratégia viável e fidedigna, nestas idades e neste contexto formativo. Em investigação, essa estratégia foi experimentada em atletas mais maduros ou com maior capacidade e habilidade motoras (Milanese et al., 2016). É necessária precaução quando se coloca um atleta a realizar uma tarefa à parte, para não criar desconforto.

5.1.3. Ensino de novas situações de aprendizagem

As situações novas introduzidas não se caracterizaram por tarefas originais, com a exceção de alguns exercícios complementares. Caracterizavam-se por acréscimos aos conhecimentos que já tinham adquirido que tornaram as tarefas mais complexas ou desafiantes, de forma a criar uma progressão estável nos conteúdos abordados. Apesar de o treinador não o ter feito, apresentar tarefas recorrendo a formatos e materiais diferentes (exemplo: modelo, em vídeo, ou cartões de tarefas) seria uma forma interessante de as propor, possibilitando execução e aprendizagem iniciais superiores e facultando tarefas de forma criativa e divertida (Iserbyt, 2015; Lhuisset & Margnes, 2015). No entanto, deve ter-se prudência ao propor novas tarefas ou versões mais complexas, havendo necessidade de observar a forma como o grupo, em conjunto, reage e as percebe, de forma a evitar potenciais conflitos (Cunningham & Waltemyer, 2007).

5.1.4. *Cenários de intervenção minimalista*

As atividades propostas e realizadas nestes casos, tinham quatro propósitos: 1) divertir, 2) integrar, 3) ensinar com baixa carga cognitiva associada e 4) auxiliar a tomada de decisão, nas tarefas. Foram apresentadas com nomes divertidos ou que indicavam o seu objetivo para não ser necessário utilizar instrução. Desta forma todos conseguiam realizar as tarefas sem se sentirem diferentes e, indiretamente, evitar conflitos durante a sua realização (Cunningham & Waltemyer, 2007). Qualquer meio ou estratégia é viável desde que promova aprendizagem de uma forma efetiva e seja corretamente aplicada (Aranha, 2004; Côté et al., 2007). Algumas vezes esta estratégia foi aplicada de forma a criar tempo de manobra, com a finalidade de preparar uma tarefa mais elaborada e/ou específica, não planeada. Pode haver necessidade de algum ajustamento para se propor uma nova abordagem à tarefa.

5.1.5. *Procura da especificidade*

A especificidade na modalidade de judo foi trabalhada de forma direta com o ensino de técnicas, realização de jogos de oposição com luta (formal ou de reduzida complexidade) e, de forma indireta, recorrendo a movimentos de outras modalidades que melhorem o repertório motor primário e promovam o secundário, que são necessários para a competição e prevenção de lesões (Côté et al., 2007; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). É fundamental saber selecionar quais os movimentos pretendidos úteis e como os apresentar, de forma a que cumpram e promovam o plano desejado de ensino e progressão. Recorrendo ao exemplo da investigação que avaliou o tipo de *feedback* oferecido, se as tarefas selecionadas não fossem adequadas, iríamos comprometer os resultados obtidos no nosso estudo (Halperin et al., 2017). Poderia ter-se verificado o mesmo no treino.

5.1.6. *Promoção do peer-teaching*

Esta estratégia foi implementada de forma experimental, sem saber o que se nos iria deparar - é desenvolvido num ambiente de aprendizagem e apoio, com interações positivas entre colegas, de forma a aumentar o pensamento crítico e a motivação para a prática, aumentando a *motor skill performance* (Chien-Chih, Mei-Yao, Chung-Ju, Frank J. H, & Hsin-Yu, 2015) - tendo sido iniciado com tarefas de alguma complexidade e pouca ou nenhuma instrução. Coloquei os atletas numa situação desassistida em que, direta ou indiretamente (por falta de meios ou por distração da parte deles), tentaram descobrir, por interação recíproca, o que fazer e como o fazer melhor. Mantive a atenção na ação - um processo onde o *scaffolding* e a zona proximal de desenvolvimento (ZPD) tiveram grande preponderância (S. Santos et al., 2013; Vygotsky, 1978; Wood, Bruner, & Ross, 1976) - à medida que ela se desenrolava. Permiti também que fossem propostas tarefas pelos atletas, durante a aula, democraticamente, visto que alunos do 4º ano são capazes de levar a cabo tarefas, com sucesso, ao longo de várias aulas sucessivas (Layne & Hastie, 2015). Ao induzir o processo de *peer-teaching*, houve diversos momentos em que este podia ter sido realizado, mas dos quais não tive conhecimento, tendo reparado nisso, mais tarde, ao analisar os dados. No entanto, sem o som proveniente pelos sujeitos intervenientes, não se pôde fazer a distinção entre distração e tempo em tarefa. Após alguma reflexão, percebemos que, sempre que eles iniciavam o tempo em tarefa, dada a pedagogia positiva centrada no aluno (Light & Harvey, 2017), era “ativado” este tipo de ensino.

5.1.7. *Manipulações para manutenção do foco nas tarefas*

Observou-se falta de atenção e desinteresse durante a realização de certas tarefas. As causas foram muito variadas (exemplos: exigência técnica, repetição de uma tarefa, falta de motivação, distração, execução desleixada, etc.). As soluções encontradas para colmatar as falhas identificadas passaram por alterar, retirar ou adicionar elementos (exemplo: impor castigos, retirar algo que estivesse a impedir a progressão do atleta, adicionar objetivos ou materiais

à tarefa, dependendo das motivações do atleta que realiza, etc.). Quando era notada uma certa diferença no nível de habilidade entre pares ou grupos, era gerada frustração ou desinteresse numa ou em ambas as partes (Cunningham & Waltemyer, 2007). Nestes casos, precisei de realizar os ajustes necessários para adequar ou direcionar o foco às tarefas (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). A realização de atividades diferentes e eventos que criem um grande impacto nos atletas como festivais desportivos, competições ou demonstrações (Kinchin et al., 2009), incentivam e entusiasmam os atletas para a sua realização, o que poderá interferir de forma positiva com a performance nos treinos e assim aumentar o foco geral.

5.1.8. “Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação

Este parâmetro foi necessário e fundamental para a evolução do treinador: 1) autoavaliação, 2) humildade e 3) avaliação dos intervenientes, direta ou indiretamente. Talvez por ser um treinador com pouca experiência e por sentir que nunca iria deixar de aprender com o decorrer do processo, as críticas foram aceites e percebidas como algo imprescindível e benéfico (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Durante os treinos, caso todos os atletas apresentassem a mesma questão ou o mesmo erro na tarefa prescrita, o problema só poderia ter sido do treinador e assim o erro era detetado e corrigido no momento, se possível. Se não fosse, uma outra tarefa era proposta e, num treino subsequente, tentaria ter sucesso na nova versão da mesma. Sendo o treinador o principal responsável pela prescrição e orquestração do grupo, caso não mantivesse uma postura e uma mentalidade adequadas, poderiam surgir conflitos, devidos à natureza das tarefas propostas e consequência de negligência na criação de um grupo coeso e interdependente, capaz de solucionar crises (Cunningham & Waltemyer, 2007). A visão de um outro treinador, mais experiente e externo ao processo, foi algo extremamente benéfico, possibilitando uma mudança positiva na atuação do treinador (Jones et al., 2009).

5.2. Manipulação da Instrução

Nas investigações consultadas na literatura verificamos a existência dos seguintes pressupostos: 1) é fundamental para proporcionar melhor aprendizagem, ter atenção à qualidade da instrução oferecida e à atitude com que encaramos os sujeitos que compõem o grupo de ensino (Polsgrove et al., 2016; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015), 2) a instrução efetuada com ênfase no foco externo (quando comparada com a mesma com ênfase no foco interno) demonstrou melhores resultados na performance e na retenção, durante a aprendizagem motora de um gesto técnico ou na realização de uma tarefa em grupo (Halperin et al., 2017; Perreault & French, 2016), 3) a retenção da realização de uma tarefa e seus subpontos foi superior quando existia instrução efetuada antes da tarefa (quando não foi oferecida instrução pré-tarefa) (Iserbyt, 2015), 4) o vídeo-modelo mostrou ser mais eficaz no ensino técnico da modalidade de judo, em adolescentes sem experiência prévia na modalidade, quando comparado com uma demonstração técnica efetuada por treinadores, sem instrução verbal associada (Lhuisset & Margnes, 2015), 5) instruções que levem à amplificação do erro realizado (na correção de um gesto técnico) tiveram maior sucesso quando comparadas com o modelo de instrução direta (Milanese et al., 2016) e 6) o fenómeno de *peer-teaching* é uma forma de instrução não solicitada que acontece entre indivíduos ou grupos (Gillies, 2003) e que aumentou a retenção das tarefas realizadas no grupo estudado (Iserbyt, 2015).

5.2.1. Manipulação das situações de aprendizagem para incrementar a motivação

Similarmente ao que aconteceu no estudo realizado com professores estagiários (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015) foi, por vezes, necessário alterar a dificuldade das tarefas ou a perspetiva que os atletas tinham delas, através da alteração do discurso instrutivo, de forma a garantir que os atletas se sentiram motivados e competentes, vindo a cumprir as tarefas dentro do nível de dificuldade definido, de forma a realizarem o exercício proposto com a intenção e foco necessários. Caso não fossem observados esses critérios, o treinador não teria sido capaz de avaliar se fornecera um bom nível de treino e

se os guiara para o nível desejado de estímulo. Abordagens centradas no atleta que se baseiam no questionamento (normalmente utilizadas em jogos de ensino e no ensino de desportos de equipa, juntamente com a utilização do *Game Sense*) são eficientes na melhoria da *playing ability*, no aumento da motivação dos participantes e no proporcionar de experiências afetuosas e positivas de aprendizagem (Jones & Thomas, 2015; Light & Harvey, 2017; Vygotsky, 1978).

5.2.2. *Desconstrução de padrões motores já consolidados*

Na correção de um gesto técnico, depois do treinador ter tido conhecimento do método de amplificação do erro (MAE) (Milanese et al., 2016), verificou que não tinha tomado consciência de que já utilizara este tipo de estratégia, com o mesmo propósito. Os processos que levam à correção intrínseca, através da utilização do método anterior, fazem sentido no modo como levam à correção, principalmente se os relacionarmos com a linha de pensamento da descoberta guiada (Metzler, 2011).

A utilização do MAE não pode ser realizada sem supervisão constante. No entanto, parece-me que não deve ser utilizado em sujeitos iniciados, pois, se não for bem explícito, pode induzir o atleta em erro. Tendo o treinador conseguido aplicar corretamente o MAE, o movimento técnico dos atletas apresentou melhorias. Os focos interno e externo são fundamentais na instrução, devendo ambos ser alternados conforme o que se pretende corrigir. Se o objetivo for aumentar a performance, deve ser escolhido o foco externo. Quando se pretende melhoria da técnica ou de um movimento, o foco interno permitirá ao sujeito alterar o seu corpo para aprimorar a execução (Halperin et al., 2017). A qualidade das instruções comunicadas é fundamental na correção de erros, de forma a não confundir o atleta, induzindo-o em erro (Polsgrove et al., 2016).

5.2.3. *Ensino de novas situações de aprendizagem*

Na instrução de um novo gesto técnico há a tendência para especificar cada vez mais a instrução (utilizando foco interno) para evitar uma retenção errada e a ocorrência de erros. No ensino da modalidade de judo a alunos do

primeiro ano da faculdade (Lhuisset & Margnes, 2015), verificámos que a melhor forma de instrução era a utilização de um vídeo-modelo sem som (instrução por imitação do gesto), em comparação com a demonstração, ao vivo, por parte dos instrutores, também sem instrução oral.

Durante os treinos não foi utilizada a demonstração por meio de vídeo, tendo a demonstração sem instrução oral oferecido bons resultados quando era explicado algo completamente novo ou se pretendia aumentar o foco no gesto técnico a realizar. O treinador-investigador instruiu de forma verbal, individualmente, quando pretendia aprimorar e personalizar um movimento, tendo utilizado mais o *feedback* tátil (foco interno), de forma a estimular a propriocepção do atleta. Quando o objetivo era aumentar a performance, foi eleito o foco externo (Halperin et al., 2017; McNevin et al., 2003; Perreault & French, 2016; Polsgrove et al., 2016).

5.2.4. *Cenários de intervenção minimalista*

Incita à aprendizagem fornecer instruções eficazes e precisas, efetuar persuasões positivas e gerar decisões autónomas com maior rigor e facilidade (Enright & O'Sullivan, 2010; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Foi seguida esta linha de pensamento na estratégia, de forma a alterar a dinâmica do treino em momentos específicos. Efetuaram-se atividades que exigiam nenhuma, ou pouca, instrução para que os atletas não fossem submetidos a instruções rígidas. Assim realizaram ações motoras mais expressivas e, talvez, mais complexas que o esperado, fazendo com que todos os atletas se sentissem aglutinados, independentemente do *skill* e da experiência na modalidade. Depois dos atletas terem sido libertados de uma estrutura rígida, conseguimos vislumbrar novas ideias para atividades e aprender com algumas sugestões por eles oferecidas.

5.2.5. *Procura da especificidade*

Ao serem propostos mecanismos de correção intrínsecos, na correção da técnica de um movimento percebido, utilizando o MAE (Milanese et al., 2016) em sujeitos que reuniam as condições apropriadas, os *feedbacks* oferecidos

poderiam ter gerado no atleta processos internos de *feedback* e, dessa forma, ter melhorado a especificidade pretendida para a competição, com o treino multidisciplinar. O treinador instruiu de forma implícita, sempre que possível, com o intuito de orientar os atletas para a descoberta de soluções úteis para a sua prática futura específica (Jones & Thomas, 2015; Metzler, 2011; Vygotsky, 1978). Só tornou mais explícita e completa a instrução oferecida quando foi necessário, com o objetivo de que esse atleta ficasse mais informado e capaz de tomar decisões, autonomamente, no futuro (Jones & Thomas, 2015).

5.2.6. *Promoção do peer-teaching*

Esta estratégia foi desencadeada como consequência da pedagogia positiva centrada no aluno (Light & Harvey, 2017), da parte dos alunos mais graduados e com maior habilidade para os menos experientes e com menor habilidade (Chien-Chih et al., 2015). O redirecionar, ou paragem, desta troca de instruções entre colegas foi percebida como necessária quando o treinador notava um desvio do objetivo da tarefa ou quando a instrução não era a apropriada. Considerámos ser necessário oferecer liberdade ao grupo e incentivar à entreaajuda (um dos valores inerentes ao judo). É necessário propor tarefas, idealizadas com esse fito, de forma a avaliar se o grupo tem capacidade de desenvolver esse tipo de ajuda e aprender com o processo (Chien-Chih et al., 2015; Iserbyt, 2015; Layne & Hastie, 2015). Percebemos, também, que este fenómeno de aprendizagem é “ativado” quando é demonstrada uma tarefa, sem instrução verbal. A observação de um modelo, sem instruções (Lhuisset & Margnes, 2015), obrigou-os a procurar esclarecimento durante a ação ou a praticar o gesto técnico exigido pelo treinador.

É referido que a dimensão social, neste tipo de ensino, poderá justificar a sua utilização, sendo uma estratégia apropriada e, por vezes, eficaz na sua aplicação à educação física (Ward & Lee, 2005).

5.2.7. Manipulações para manutenção do foco nas tarefas

Dependendo do tipo de treino em questão (exemplo: quando mais técnicos e restritos, são mais exigentes intelectualmente), da disposição de cada indivíduo e da dinâmica que os atletas apresentavam em cada dia de treino, o treinador teve de adaptar as instruções apresentadas, de forma a não dissipar o foco pretendido. As razões para a perda do foco podem ter sido: i) falta de prontidão (*readiness*) para a tarefa proposta (Layne & Hastie, 2015), ii) não ser a tarefa desejada, havendo resistência por parte dos atletas (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015) ou iii) a instrução oferecida pelo treinador não ser a mais eficaz, tendo provocado erro na execução ou desmotivado o grupo.

Quando foi demonstrado um gesto técnico específico da modalidade, sem instrução verbal (Lhuisset & Margnes, 2015), como não disponham de informação suficiente sobre o modo de execução, foi induzido um processo interno que conduziu à reprodução correta do demonstrado (Milanese et al., 2016).

5.2.8. “Self-accountability”: quando o treinador critica e regula a sua própria atuação

Os atletas não são os únicos a necessitar de avaliação constante - a visualização dos vídeos e a escrita reflexiva demonstraram ao treinador isso mesmo. Ao regular a sua própria atuação, conseguiu modificar comportamentos menos bons, de forma a melhorar as instruções que teria de fornecer e, dessa forma, também, o seu entendimento dos conteúdos dos treinos e a sua relação com os atletas (Cassidy et al., 2016; Madoery et al., 2012; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Apercebeu-se de que existem novas formas de apresentação da instrução (Lhuisset & Margnes, 2015) e de correção de erros técnicos (Milanese et al., 2016). É muito importante ter em atenção os avanços constatados na literatura, as experiências partilhadas com outros treinadores mais experientes, o processo de tutoria (Jones et al., 2009; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015) e uma cuidada reflexão sobre a prática profissional, tendo em conta o contexto da intervenção (Cassidy et al., 2016; Dewey, 1997).

5.3. Discussão Global

A nossa interpretação da literatura selecionada, cruzada com os resultados obtidos, sugere uma correlação positiva com estes. A MT e MI são, de facto, variáveis implícitas no treino e pouco exploradas na investigação da sua interdependência com o treino. Aparentam ter influência relevante na orquestração dos treinos (Cassidy et al., 2016; Jones & Wallace, 2006; Robyn, Jake, & Andrew, 2012; S. Santos et al., 2013) (sem MT e MI não existiria comunicação pedagógica) e, se o seu uso for ponderado e aprofundado, poderão causar um maior impacto no grupo de treino. Apesar dos resultados do estudo terem sido obtidos com um planeamento implícito da MT e MI, os resultados demonstram a necessidade de explorar a manipulação destas variáveis, na investigação, com um planeamento explícito delas (Halperin et al., 2017; Jones & Turner, 2006). As tarefas dão origem a instruções e estas explicitam a tarefa, logo, existe aqui uma relação de indissociação. Tendo isto em conta, seria interessante, ao elaborar tarefas para certo propósito prever, de antemão, dúvidas que poderão surgir e saber as respostas-chave (tendo em conta o objetivo da tarefa), sem as oferecer de imediato (deixando desenvolver-se a intuição e o pensamento) para verificar que resposta os atletas encontram.

Nas sessões iniciais foram prescritas imensas tarefas, no entanto, com a introdução da MT, verificamos um planeamento e uma gestão mais eficiente das tarefas apresentadas em treino. O treinador-investigador passou a propor menos tarefas por sessão e começou a desenvolvê-las através de subtarefas da tarefa principal, conforme as necessidades apresentadas pelos atletas.

Os cenários problemáticos proporcionados pelos participantes, nos treinos, foram a causa das manipulações realizadas na tarefa e na instrução e, consequentemente, o treinador-investigador foi obrigado a desenvolver as suas competências de forma a conseguir proporcionar aprendizagem (Jones & Turner, 2006). Salientamos que a qualidade das instruções fornecidas (Polsgrove et al., 2016) constituiu a diferença entre ter ou não sucesso na realização de uma tarefa, aumentando ou diminuindo o tempo despendido na instrução e aumentou a motivação e a compreensão do propósito das tarefas. Claro está que é necessário adequá-las ao grupo e a cada indivíduo, ao nível da

complexidade de cada tarefa e ao estado do grupo nesse dia (exemplo: motivação, humor, cansaço, etc.).

As abordagens holísticas contrastam com as comportamentalistas. Nestas, os treinadores fornecem grandes quantidades de informação, *feedback* e demonstrações baseadas na crença de que, quanto maior for o nível de instrução, maior será o nível de aprendizagem dos recetores (Dodge & Hastie, 1993; Williams & Hodges, 2005). Quando se ofereceu muita informação desenvolveu-se confusão nos recetores. Isso contornou-se por meio de oferta de informação mais precisa e em menor quantidade. Constatamos que existia uma incapacidade de assimilação que afetou a execução, por parte dos atletas, quanto maior foi a informação oferecida (maior era a incerteza gerada neles). Fornecer a quantidade de instrução essencial, procurando providenciar a informação mais adequada, por etapas, dentro das inúmeras metodologias e modelos - prática holística (Armour et al., 2004; Cassidy et al., 2016) - adaptados às necessidades do atleta ou do grupo, fez-nos obter maior sucesso na prescrição e instrução de tarefas e satisfação na qualidade do ensino prestado. Isto comprova que quem ensina deve ser um facilitador no processo de aprendizagem em quem aprende e não o contrário (Savin-Baden, 2003).

Propostas práticas

As seguintes ideias baseiam-se no treino em modalidades em que o público é constituído por crianças e jovens. Sugerimos a experimentação nas várias faixas etárias, nos vários tipos de modalidades e nos propósitos de treino das seguintes propostas:

Peer-teaching é mais bem desenvolvido quando os atletas revelam bom comportamento e respeito pelas regras. O treinador deve conceder liberdade e fomentar a entreaajuda dentro do grupo (interação social), promovendo esse método, utilizando os conceitos de orquestração como guia (Jones & Wallace, 2006; Robyn et al., 2012), garantindo que as correções realizadas sejam construtivas e abertas.

Sugerimos experimentação na prescrição de menos tarefas em treino, centrando o foco no desenvolvimento de subtarefas da tarefa principal, conforme as necessidades inter e intraindividuais dos atletas.

Será que a instrução realizada e as suas manipulações são treináveis como a improvisação no teatro? Nem tudo o que parece aleatório o é e não podemos achar que aquilo que surge no momento será o melhor para o ensino e para a aprendizagem (Gladwell, 2016a). Sugerimos o treino da comunicação de instruções e o estudo de um método para esse fim.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. Conclusão

As principais conclusões que retiramos do estudo são as seguintes:

1) As alterações na MT e MI ajudaram na transição entre treinadores e na aceitação das alterações propostas nos treinos, por parte dos atletas e na modelação destes. Cada tarefa oferecida inicialmente (não sendo exatamente igual a forma como foi proposta inicialmente pelo seu anterior treinador) necessitava de maior quantidade de instrução, dada a formatação para as tarefas propostas pelo seu treinador que se conseguia perceber;

2) A MT permitiu personalizar e expandir as tarefas oferecidas. Desta forma prescreveram-se, controlaram-se e adaptaram-se tarefas ao grupo ou a cada indivíduo, de forma a retirar maior partido de cada uma, sem ter necessidade de aumentar o seu número, diminuindo assim o tempo em instrução e aumentando o tempo em tarefa. Adaptaram-se os objetivos ao contexto, adicionaram-se elementos que resolveram as carências reveladas, de forma a adequar o treino às necessidades dos participantes;

3) A MI permitiu transmitir o propósito das tarefas de forma mais clara e objetiva e acrescentar ou retirar limitações às tarefas, o que, de outra forma, não seria possível. Parecem-nos existir dois tipos de manipulação da instrução: manipulação da instrução grupal (MIG) e manipulação da instrução individual (MII). A MIG é uma instrução genérica, para o grupo, onde se revelam os critérios de sucesso, enquanto que a MII serve para esclarecer dúvidas ou instruir para um objetivo individualizado específico. É necessária investigação adicional de forma a explorar esta hipótese.

Consideramos que os propósitos da manipulação da tarefa e da instrução no treino e no *coaching* são os seguintes:

i) manipulação da tarefa: guiar os alunos, dentro de uma tarefa principal, de forma ajustada para os objetivos delineados para a sessão de treino;

ii) manipulação da instrução: informar os sujeitos dos critérios de sucesso para a realização da tarefa e correção de defeitos;

iii) a manipulação da tarefa e da instrução são variáveis transversais e interdependentes no *coaching* e inseparáveis do processo.

6.1. Considerações Finais

Na tentativa de desenvolvimento e acompanhamento de atletas, crianças e jovens, com vista à realização de um treino mais competente, por mais planeamentos que tivéssemos realizado, houve que reformular constantemente aquilo que foi planeado para cada sessão e as estratégias intra-treino utilizadas, através da MT e MI. É necessário ter em conta o estado psicossomático dos atletas, quando chegam ao treino e durante ele, de forma a tentar perceber aquilo que estão dispostos a fazer. O treinador tem de ser um verdadeiro orquestrador (Jones & Wallace, 2006; Robyn et al., 2012; S. Santos et al., 2013).

O Estudo de Caso e todo o processo a ele inerente, modificou significativamente a perspetiva e a postura na elaboração de treinos por parte do treinador-investigador que alterou os seus dilemas, as suas crenças e conhecimentos através da realização de uma auto e hétero análise crítica reflexiva. Isso capacitou-o para uma melhor ligação da prática com a teoria e, desta forma, melhorou a qualidade do treino nas vertentes desenvolvidas e noutras inerentes ao processo de *coaching*. A escrita de DR teve um papel preponderante na organização das ideias e na perceção do trabalho realizado nos treinos (Miranda & Felice, 2012), tornando mais rica a reflexão subsequente que juntava a nova informação adquirida com a experiência pessoal (Cassidy et al., 2016; Jones et al., 2012). Pequenas melhorias significativas foram observadas na forma como os atletas interagiam com as tarefas e na relação treinador-atleta (instrução e comunicação). Existiu maior interação no esclarecimento de dúvidas não solicitadas durante e após as instruções (Gillies, 2003). O treinador-investigador melhorou a forma como visualizava e dispunha as tarefas e isso focou a sua atenção no cuidado e na seletividade necessária ao oferecimento da instrução em treino. Sobreveio uma mudança na forma como propunha tarefas e instruções, tendo ficado esclarecido quanto ao propósito destas e motivação para continuar a desenvolver estas na prática.

Salientamos que as conclusões gerais retiradas deste trabalho de investigação - tratando-se de um estudo de caso, são colocadas quase como hipóteses – talvez sejam as primeiras realizadas relativamente a estas variáveis

(necessitando de investigação aprofundada das mesmas). No entanto, são extremamente específicas no que respeita ao contexto e ao período em que foram registadas. Jamais poderão ser reproduzidas nas mesmas condições, pois cada indivíduo, cada grupo e cada treino são únicos. Pode ser realizada uma comparação com um estudo que revela a perceção da eficácia das interações entre treinadores e atletas da seleção francesa de judo (D'Arripe-Longueville et al., 1998). Assim sendo, qualquer interpretação não poderá ser aplicada literalmente, mas apenas usada como uma linha guia, com imensa variabilidade no resultado que poderá gerar (Cassidy et al., 2016; Hodge et al., 2014). Pode pôr-se a hipótese de comprovar a existência de uma correlação negativa com a literatura (D'Arripe-Longueville et al., 1998), pois, no ensino, não existem estratégias certas ou erradas, mas sim estratégias mal aplicadas e inadequadas ao contexto e às pessoas, naquele momento (Aranha, 2004; Wekke, Yandra, & Hamuddin, 2017), na medida em que o conhecimento no *coaching* é construído em contexto (Armour et al., 2004). As recomendações propostas, acima, emergiram da prática, do planeamento e da proposta de tarefas e instruções durante as sessões de treino. A consciencialização das manipulações aplicadas e estudadas durante o processo tem grande importância - sugerimos que sejam ensaiadas, de forma a criar espontaneidade, como no teatro de improvisação (Gladwell, 2016a), para que num momento de necessidade, de grande imprevisibilidade, possam ser usadas e sirvam o seu propósito de orquestração do treino (Robyn et al., 2012; S. Santos et al., 2013). Achamos relevante sublinhar a importância que atribuímos ao papel do erro no processo de treino. O ato de errar provocou um efeito positivo e essencial na evolução do treinador (através do processo de tentar achar uma solução). Foi, assim, refinada a qualidade do seu pensamento, através da pesquisa da solução situada (Mesquita, 2016) num curto espaço de tempo (durante o treino) ou através de um processo lento de reflexão interna, no seu dia-a-dia (Cassidy et al., 2016).

Finalmente, o trabalho de investigação teórico e prático aqui realizado, de forma resumida, poderá ter sido pioneiro nas variáveis que investigou e aglutinou com a investigação científica na área desportiva. Apesar de termos vivenciado a

alteração e a importância que a manipulação da tarefa e da instrução introduziram nos nossos treinos, deixando de ser tratada implicitamente, não temos a credibilidade necessária para apresentar mais do que hipóteses a serem exploradas e aprofundadas para que se possam validar e verificar o seu potencial e métodos de aplicação.

6.2. Limitações

1) Os estudos encontrados, em maior número, na literatura, abordavam a MI, existindo pouca investigação sobre a MT. Os efeitos da manipulação não foram considerados de forma evidente nos seus resultados ou conclusões;

2) O estudo foi realizado em apenas oito (8) sessões, não tendo existido a possibilidade de angariar os recursos necessários para expandir a recolha de dados. O levantamento dos dados não se efetuou em oito (8) semanas ininterruptas, não tendo originado efeitos negativos;

3) As alterações apercebidas durante o tempo em que o treinador esteve em contacto com os atletas, devido às manipulações, poderão não ter sido eficazes a longo prazo. No entanto, durante o processo, os comportamentos foram alterados e cumpriram o objetivo pretendido;

4) Este é um estudo de caso concebido e analisado pelo treinador-investigador (não sendo um treinador ou investigador *expert*), tendo sido este o primeiro grande trabalho de investigação que fez, utilizando o método de análise qualitativa. As perceções e conclusões retiradas são próximas do que, realmente, se passou e são fiéis aos dados. No entanto, existem pormenores que poderão não ter sido registados, tanto pela inexperiência no uso do método de investigação, como pela necessidade de outro ponto de vista na análise dos dados;

5) As conclusões aqui retiradas julgam-se úteis do nosso ponto de vista, mas não podem ser seguidas de forma linear. As características únicas do grupo proporcionaram estes resultados. O contexto sociocultural e o planeamento causaram tomadas de decisão e interações distintas durante os treinos.

6.3. Sugestões para investigação futura

Na literatura atual não foi encontrada por nós investigação específica, com propósito, realizada na exploração da MT ou da MI, dentro do *coaching* desportivo e num estudo de caso, sendo as mais próximas a investigação que tenta perceber a relação do conflito em tarefa com a performance de um grupo (Cunningham & Waltemyer, 2007), ao nível da influência que a instrução tem no lecionar de aulas por professores estagiários, com metodologia exploratória dos resultados similar (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015), consequências da qualidade da instrução (Polsgrove et al., 2016) e no tipo de foco instrucional adequado para determinado fim (Halperin et al., 2017; Harvey, Smith, Fairclough, Savory, & Kerr, 2015; Layne & Hastie, 2015; McNevin et al., 2003; Perreault & French, 2016). Devido às conclusões deste estudo e ao potencial demonstrado, recomendamos vivamente pesquisa futura a partir dos seguintes pontos: 1) as possibilidades de aplicação nas mais variadas modalidades e apreciação das diferenças; 2) as idades em que se obtêm melhores resultados na sua aplicação e quais as mais sensíveis; 3) como pode influenciar a prescrição de tarefas na aprendizagem e na retenção? 4) como pode influenciar a oferta e a qualidade da instrução na aprendizagem e na retenção? 5) como é que a preparação das manipulações das tarefas e das instruções pode melhorar a qualidade e a competência do treino oferecido; 6) até que ponto a manipulação da tarefa e da instrução pode influenciar a aquisição de novas habilidades? – De forma mais imediata propomos o seguinte tema de investigação: verificar de que forma a gestão da prescrição de tarefas, abordada na discussão global do documento, poderá influenciar o foco do treinador, a aprendizagem e a retenção dos praticantes.

Baseando-nos na literatura científica consultada, seria interessante estudar a proposta de tarefas em que se possa desenvolver a correção técnica através do método de instrução direta ou amplificação do erro, com o intuito de observar as reações e as conclusões, em atletas mais jovens (observando a variabilidade intra e interindividual entre os grupos de participantes) (Milanese et al., 2016). De igual modo, verificar se a manipulação das instruções surte algum

efeito na intensidade impressa nas tarefas e, se sim, até que ponto, tendo como exemplo o estudo realizado na medição do nível de atividade física, comparando a utilização de dois modelos de ensino (Harvey et al., 2015). Desta forma conseguir-se-ia conotar com maior importância, apoiada na literatura, o planeamento e estudo na forma como são oferecidas instruções em tarefas, na medida em que é importantíssimo planejar as negociações a realizar com os alunos, dependendo da abordagem que se pretende tomar, sem esquecer a tolerância e a abertura que os atletas apresentarão em cada aula (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2015). Realizar uma comparação entre vários grupos, utilizando a MT e a MI e as variáveis já estudadas nas investigações (Lhuisset & Margnes, 2015; Perreault & French, 2016), de forma a aferir as diferenças na performance e na aprendizagem entre: 1) vídeo modelo e modelo ao vivo e 2) instrução com foco interno e externo.

BIBLIOGRAFIA

7. Referências Bibliográficas

- Adegbesan, O. A., Chidi, A. S., Jaiyeoba, O. M., Mohammed, S., & Ekpo, G. U. A. (2014). Coaching Intervention Indices as Predictors of Effective Coaching among Nigerian Coaches. *International Journal of Coaching Science*, 8(2), 43-52.
- Afonso, J., Azevedo, E., Estriga, L., & Mesquita, I. (2016). A Construção da Identidade Profissional do Treinador no Estágio Profissionalizante: estudo aplicado no contexto de formação académica. In *Investigação na Formação de Treinadores : Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 367-395). Porto: FADEUP.
- Aranha, Á. (2004). Série Didática N.º 47. In UTAD (Ed.), *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (1ª ed.). Vila Real.
- Armour, K. M., Jones, R. L., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. Routledge.
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Caffary, B., & Marwood, D. (1994). *Judo para expertos*: Paidotribo.
- Carless, D., & Douglas, K. (2012). Stories of success: Cultural narratives and personal stories of elite and professional athletes. *Reflective Practice*, 13(3), 387-398. doi:10.1080/14623943.2012.657793
- Carr, C., & Peters, J. (2013). The experience of team coaching: A dual case study. *International Coaching Psychology Review*, 8(1), 80-98.
- Cassidy, T. G., Jones, R. L., & Potrac, P. (2016). *Understanding Sports Coaching: the pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Chien-Chih, C., Mei-Yao, H., Chung-Ju, H., Frank J. H, L. U., & Hsin-Yu, T. U. (2015). The mediating role of critical thinking on motivation and peer interaction for motor skill performance. *International Journal of Sport Psychology*, 46(5), 391-408.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323. doi:10.1260/174795409789623892
- Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1(1), 3-17.

- Crnogorac, B. (2010). Transformation of basic and specific motor status of elite judo players under the influence of innovated training model. *Sport Science*, 3(1), 27-31.
- Cunningham, G. B., & Waltemyer, D. S. (2007). The moderating effect of outcome interdependence on the relationship between task conflict and group performance. *International Journal of Sport Psychology*.
- D'Arripe-Longueville, F., Fournier, J. F., & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *Sport Psychologist*, 12(3), 317-332. doi:10.1123/tsp.12.3.317
- De Dreu, C. K., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741.
- Dewey, J. (1997). *How we think*: Courier Corporation.
- Diedrichsen, J., Hashambhoy, Y., Rane, T., & Shadmehr, R. (2005). Neural correlates of reach errors. *Journal of Neuroscience*, 25(43), 9919-9931.
- Diedrichsen, J., White, O., Newman, D., & Lally, N. (2010). Use-dependent and error-based learning of motor behaviors. *Journal of Neuroscience*, 30(15), 5159-5166.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222. doi:10.1177/1356336X10382967
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi:10.1177/1077800405284363
- French, K. E., & Thomas, J. R. (1987). The Relation off Knowledge Development to Children's Basketball Performance. *Journal of sport psychology*, 9(1), 15-32.
- Gilbourne, D., Jones, R. L., & Jordan, S. (2014). Applied utility and the auto-ethnographic short story: persuasions for, and illustrations of, writing critical social science. *Sport, Education and Society*, 19(1), 80-92. doi:10.1080/13573322.2011.632405
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 35-49. doi:10.1016/S0883-0355(03)00072-7
- Gladwell, M. (2016a). A grande vitória de Paul Van Riper: a criação de uma estrutura para a espontaneidade. In G. Leya (Ed.), *Blink: "Decidir num piscar de olhos"* (9ª ed., pp. 123-129). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Gladwell, M. (2016b). *Outliers: The story of success* (4ª ed.). Alfragide: Dom Quixote.

-
- Goleman, D. (2016). *Inteligência Emocional* (C. d. Leitores Ed. 17ª ed.): Temas e Debates.
- Gomes, R., & Mesquita, I. (2016). Quadro sinótico da evolução da investigação no *coaching* dos desportos e formação de treinadores. In *Investigação na Formação de Treinadores : Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 17-47). Porto: FADEUP.
- Halperin, I., Chapman, D. W., Martin, D. T., & Abbiss, C. (2017). The effects of attentional focus instructions on punching velocity and impact forces among trained combat athletes. *Journal Of Sports Sciences*, 35(5), 500-507. doi:10.1080/02640414.2016.1175651
- Hardman, A., Jones, C., & Jones, R. L. (2010). Sports coaching, virtue ethics and emulation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 345-359. doi:10.1080/17408980903535784
- Hardman, J. (2008). Researching pedagogy: An activity theory approach. *Journal of Education*, 45(1), 65-94.
- Harvey, S., Smith, L., Fairclough, S., Savory, L., & Kerr, C. (2015). Investigation of Pupils' Levels of MVPA and VPA During Physical Education Units Focused on Direct Instruction and Tactical Games Models. *Physical Educator*, 72, 40-58.
- Hodge, K., Henry, G., & Smith, W. (2014). A Case Study of Excellence in Elite Sport: Motivational Climate in a World Champion Team. *Sport Psychologist*, 28(1), 60-74.
- Hodges, N. J., & Franks, I. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal Of Sports Sciences*, 20(10), 793-811.
- Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista iberoamericana de psicologia del ejercicio y el deporte*, 6(2).
- Inokuma, I., & Sato, N. (1979). Best Judo. In Kodansha (Ed.), *Best Judo* (pp. 8-9). Japan: Kodansha International.
- Iserbyt, P. (2015). Reciprocal peer learning with task cards: analysis of behaviour and verbal interactions in structured and unstructured dyads. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 20(2), 174-185.
- Ishikawa, T., & Draeger, D. F. (1999). Judo Training Methods. In Tuttle (Ed.), (pp. 19-25). USA: Tuttle Publishing.
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of management journal*, 44(2), 238-251.

- Jones, R. L. (2006). How can educational concepts inform sports coaching? In *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 3-13). London: Routledge.
- Jones, R. L., Harris, R., & Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: a review of the literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 267-284. doi:10.1080/17408980801976569
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329. doi:10.1080/13573322.2011.608936
- Jones, R. L., & Thomas, G. (2015). Coaching as 'scaffolded' practice: further insights into sport pedagogy. *Sports Coaching Review*, 4(2), 65-79.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Jones, R. L., & Wallace, M. (2006). The coach as orchestrator: more realistically managing the complex coaching context. In *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 51-64). London: Routledge.
- Kinchin, G. D., Macphail, A., & Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 391-406. doi:10.1080/17408980802584982
- King, A. (1998). Transactive peer tutoring: Distributing cognition and metacognition. *Educational Psychology Review*, 10(1), 57-74.
- Layne, T., & Hastie, P. (2015). A task analysis of a sport education physical education season for fourth grade students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 20(3), 314-328.
- Lhuisset, L., & Margnes, E. (2015). The influence of live- vs. video-model presentation on the early acquisition of a new complex coordination. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 20(5), 490-502. doi:10.1080/17408989.2014.923989
- Light, R. L. (2013). Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment. In (pp. 48-58). London: Routledge.
- Light, R. L., & Harvey, S. (2017). Positive Pedagogy for sport coaching. *Sport, Education & Society*, 22(2), 271-287.

- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. Psychology Press.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344-355.
- Madoery, D., Orosco, L., Ibañez, B., & Moyano, V. (2012). Investigando nuestras prácticas docentes: el Diario del Estudiante como práctica reflexiva. (Spanish). *Visión de Enfermería Actualizada*, 8(32), 32-37.
- Mallett, C. J. (2005). Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. *The Sport Psychologist*, 19(4), 417-429.
- McNevin, N. H., Shea, C. H., & Wulf, G. (2003). Increasing the distance of an external focus of attention enhances learning. *Psychological Research*, 67(1), 22-29.
- Mesquita, I. (2016). Prefácio. In *Investigação na Formação de Treinadores : Identidade profissional e aprendizagem*. Porto: FADEUP.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd Revised edition ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Pubs.
- Mifune, K. (2004). Introduction. In *The Canon of Judo: classic teachings on principles and techniques* (pp. 18-21). London: Kodansha International.
- Milanese, C., Corte, S., Salvetti, L., Cavedon, V., & Agostini, T. (2016). Correction of a Technical Error in the Golf Swing: Error Amplification Versus Direct Instruction. *Journal Of Motor Behavior*, 48(4), 365-376. doi:10.1080/00222895.2015.1102699
- Miranda, J. I. F., & Felice, M. I. V. (2012). O Diário Reflexivo Como Instrumento Da Avaliação Formativa. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. ISSN 2237-759X, 26.
- Newell, K. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual review of psychology*, 42(1), 213-237.
- Newell, K. M., Kugler, P. N., Van Emmerik, R. E. A., & McDonald, P. V. (1989). Search Strategies and the Acquisition of Coordination§§This work was supported in part by the National Institute of Health Award HD 21212. *Advances in Psychology*, 61, 85-122. doi:10.1016/S0166-4115(08)60019-9
- Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport Education and Direct Instruction Units: Comparison of Student Knowledge Development in Athletics. *Journal Of Sports Science & Medicine*, 15(4), 569-577.

- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal Of Sports Science & Medicine*, 14(1), 118-127.
- Perkins, D. N. (1993). Person-plus: A distributed view of thinking and learning. In *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 88-110). England: Cambridge University Press.
- Perreault, M. E., & French, K. E. (2016). Differences in children's thinking and learning during attentional focus instruction. *Human Movement Science*, 45, 154-160. doi:10.1016/j.humov.2015.11.013
- Polsgrove, M. J., Parry, T. E., & Brown, N. T. (2016). Poor Quality of Instruction Leads to Poor Motor Performance Regardless of Internal or External Focus of Attention. *International Journal of Exercise Science*, 9(2), 214-222.
- Qing, W. (2013). Structure and characteristics of effective coaching practice. *Coaching Psychologist*, 9(1), 7-17.
- Robyn, L. J., Jake, B., & Andrew, T. (2012). Ambiguity, Noticing and Orchestration. In *Routledge handbook of sports coaching*: Routledge.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative research*, 1(3), 279-302. doi:10.1177/146879410100100302
- Santos, L., Fernández-Río, J., Almansba, R., Sterkowicz, S., & Callan, M. (2015). Perceptions of Top-Level Judo Coaches on Training and Performance. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(1), 145-158.
- Santos, S., Jones, R. L., & Mesquita, I. (2013). Do Coaches Orchestrate? The Working Practices of Elite Portuguese Coaches. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 84(2), 263-272.
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating problem-based learning*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Seidler, R. D., Kwak, Y., Fling, B. W., & Bernard, J. A. (2013). Neurocognitive mechanisms of error-based motor learning. In *Progress in Motor Control* (pp. 39-60): Springer.
- Seifert, L., & Davids, K. (2012). Intentions, perceptions and actions constrain functional intra-and inter-individual variability in the acquisition of expertise in individual sports. *The Open Sports Sciences Journal*, 5(8), 68-75.

-
- Shadmehr, R., Smith, M. A., & Krakauer, J. W. (2010). Error correction, sensory prediction, and adaptation in motor control. *Annual review of neuroscience*, 33, 89-108.
- Short, S. E., & Short, M. W. (2005). Essay: Role of the coach in the coach-athlete relationship. *The Lancet*, 366, S29-S30. doi:10.1016/S0140-6736(05)67836-1
- Silva, L. M., & Mesquita, I. (2016). A Aprendizagem do Treinador: um processo de aquisição, participação e transformação. In *Investigação na Formação de Treinadores : Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 61-85). Porto: FADEUP.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development.
- Tani, G., Bento, J., & Petersen, R. (2006). *Da Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521. doi:10.1177/1077800411409884
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. doi:10.1080/01443410500345172
- Vanessa, M. (2011). Modifying sport coaching to meet women's instructional needs: a case study of female golf professionals. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 11(2), 179-185.
- Veloso, R., Aranha, Á., & Monteiro, L. (2016). Formação Desportiva em Judo: aspetos a considerar no momento conduzir o processo. In A. d. J. D. d. Santarém (Ed.), *Desenvolvimento do Judo* (1 ed., pp. 21-48). Torres Novas.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental process. In: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahl-Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. D. (2015). Influence of negotiations between preservice teachers and pupils on instruction within multi-activity and sport education units. *Sport, Education and Society*, 20(7), 838-854. doi:10.1080/13573322.2013.835257
- Ward, P., & Lee, M. (2005). Peer-Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 205.
- Wekke, I., Yandra, A., & Hamuddin, B. (2017). Learning Strategy in Class Management: A Reflection from Manado Case. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 97(1), 012053.

- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal Of Sports Sciences*, 23(6), 637-650. doi:10.1080/02640410400021328
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wright, R., Cardinal, C., Jani, L., Kendrick, J., Landry, A., Morgan, K., Vesin, P. (2006, 2017). Long Term Athlete Development - JUDO. Retrieved from http://www.judocanada.org/wp-content/uploads/2011/05/00000799_3-JC-LTAD-INTRO4.pdf